

**Die pädagogische Marx-Rezeption und die
Entwicklung der Pädagogik in der SBZ/DDR
von 1945 bis 1952/53**

Inaugural-Dissertation
zur Erlangung des Grades eines Doktors
der Philosophie des Fachbereiches
Erziehungs- und Unterrichtswissenschaften
der Freien Universität Berlin

vorgelegt von

Ulrich H. Schneider

aus
Obersuhl

Berlin ~~1982~~

1983





Digitized by the Internet Archive
in 2026

Die pädagogische Marx-Rezeption und die
Entwicklung der Pädagogik in der SBZ/DDR
von 1945 bis 1952/53

Inaugural-Dissertation

zur Erlangung des Grades eines Doktors der
Philosophie des Fachbereiches Erziehungs-
und Unterrichtswissenschaften der Freien
Universität Berlin

vorgelegt von

Ulrich H. Schneider

aus

Obersuhl

Berlin 1982

Erstgutachter: Prof.Dr. S. BASKE (Freie Universität Berlin)

Zweitgutachter: Prof.Dr. B. SCHWENK (Freie Universität Berlin)

Tag der Disputation: 11. Oktober 1983

Alle Rechte liegen beim Verfasser (ausgenommen sind nur die Vervielfältigungs- und Verbreitungsrechte, die im Zusammenhang mit der Form des Dissertationsdruckes stehen).

Auslieferung durch: U.H.Schneider, Friedrichrodaer Str.109,
1000 Berlin 46 (Tel. 72 51 69)

Inhaltsverzeichnis

1	Einleitung	
1.1	Fragestellung	5
1.2	Methode	15
2	Marx als Pädagoge ?	18
3	Die pädagogische Marx-Rezeption und die Entwicklung der Pädagogik in der SBZ/DDR von 1945 bis 1952/53	
3.1	1945/46: Der demokratische Neuanfang	37
	Exkurs A: Pädagogische Marx-Rezeption in Deutschland vom Ende des 19. Jahrhunderts bis 1933 und die "Arbeitsschule"	50
3.2	1947: Die Wiederbelebung der Produktions-schulidee	61
3.3	1948/49: Die "marxistische Erziehungswissenschaft"	73
	Exkurs B: Pädagogische Marx-Rezeption in der Sowjetunion bis zum Ende des Zweiten Weltkrieges	91
3.4	1948/49: Die Sowjetpädagogik als Vorbild	97
	Exkurs C: Die Entwicklung der Arbeitsschule und der polytechnischen Bildung in der Sowjetunion von 1917 bis zum Ende der 40er Jahre	107
3.5	1949: Produktionsschule oder polytechnische Bildung ?	118
3.6	1949: Der Humanist Marx	134
3.7	1949: Plädoyer für das polytechnische Prinzip	146
3.8	1950: Die Marxschen pädagogischen Äußerungen als Bestandteil der Lehrerbildung	154
3.9	1951: Die fünf Bestandteile allseitiger Bildung	165
3.10	1952/53: Der erste eigene Versuch einer systematischen Pädagogik und der Beginn der Polytechnikdiskussion	172
4	Zusammenfassung	192
Anmerkungen		
zu 1.1	207	zu 3.4 230
zu 2	212	zu Exkurs C 234
zu 3.1	214	zu 3.5 235
zu Exkurs A	217	zu 3.6 236
zu 3.2	220	zu 3.7 239
zu 3.3	222	zu 3.8 240
zu Exkurs B	226	zu 3.9 242

Anmerkungen (Forts.)

zu 3.10 243 zu 4 245

Chronologische Auflistung der Texte, die eine
Darstellung der Marxschen pädagogischen
Äußerungen enthalten 251

Literaturverzeichnis 257

Abbildung: K.Marx und die Kinder 294

Anmerkung zur Zitierweise

Die verwendete Literatur wird in dieser Arbeit abgekürzt durch den (in Versalien geschriebenen) Namen des Verfassers (bzw. eines Titelstichwortes bei fehlender Nennung eines Autors) und das Erscheinungsjahr (im allgemeinen der zitierten Ausgabe) erwähnt.

Die Zahlen nach der Jahreszahl (durch Komma abgetrennt) bezeichnen die Seiten, auf die sich ein Zitat bezieht.

Im Literaturverzeichnis ist das gleiche Verfahren gewählt worden, indem die für die Nennung bei der Zitierung relevanten Wörter und Jahreszahlen hervorgehoben sind.

Bei der bibliographischen Angabe von Zeitschriftenaufsätzen wurde so verfahren: Name der Zeitschrift bzw. eines anderen Periodikums Jahrgang(Erscheinungsjahr)Heftnummer, Seitenangabe; bei Aufsätzen in Büchern erscheint die Seitenangabe wieder hinter der Jahreszahl.

In Zitaten sind Anmerkungen in Klammern, soweit nicht anders vermerkt, von mir hinzugefügt.



"Hic liber est in quo sua
quaerit dogmata quisque
invenit et pariter
dogmata quisque sua ."

S.Werenfels, 1718 (?)

1 Einleitung

1.1 Fragestellung

Das vorangestellte Diktum des Schweizer Theologen (1) bezieht sich auf die willkürlichen Interpretationen bib-lischer Aussagen zu seiner Zeit, aber auch das Werk von K.Marx, dessen Todestag sich 1983 zum hundertsten Mal jährt, ist, wie wohl das Werk aller geistesgeschichtlich so bedeutsam gewordenen Persönlichkeiten, in vielfältiger und unterschiedlicher, ja kontroverser Weise ausgelegt und für eigene Ausführungen in Anspruch genommen worden. Dies dürfte in West wie Ost Konsens sein.

Solche Rezeptionen und Inanspruchnahmen des Marxschen Denkens lassen sich bekanntermaßen nicht nur auf kognitiven Gebieten finden, mit denen sich Marx sein Leben lang ausführlich beschäftigt hat (wie Philosophie, politische Ökonomie, kommunistische Politik), sondern ebenso für viele andere Bereiche, die er nur peripher oder gar nicht berührt hat. Dabei macht die Pädagogik keine Ausnahme.

In der Deutschen Demokratischen Republik, um die es hier geht, wird als allgemeines Erziehungs- und Bildungsziel und gleichzeitig als Faktor der gesellschaftlichen Entwicklung, wie in den anderen sozialistischen Ländern des Ostens auch, eine allseitig gebildete und harmonisch entwickelte Persönlichkeit postuliert. Diese pädagogisch hochbedeutsame Leitvorstellung wird von ihren Verfechtern auch immer wieder mit dem Marxschen Denken in Verbindung gebracht: das historische Ideal des allseitig entwickelten Menschen (2) habe bei Marx seinen wissenschaftlich-sozialistischen Charakter bekommen (bedürfe allerdings noch der aktuellen "Konkretisierung"). Entsprechend spricht man Marx allgemein zu, das Ideal auf eine qualitativ neue Stufe gehoben zu haben, indem er "Notwendigkeit und Möglichkeit der allseitigen Persönlichkeitsbildung" aufzeigte (AHRBECK 1979, 208).

Wenn man nun berücksichtigt, welche zentrale Stellung dieses Ideal nicht nur in der Bildungs- und Erziehungstheorie, sondern auch als allgemeine sozialpolitische Maxime in der DDR einnimmt (3), daß es selbst in offizielle Dokumente wie die Verfassung (Art. 25,2; VERFASSUNG 1974a,89) oder das Parteiprogramm der staatstragenden Sozialistischen Einheits-

partei Deutschlands (PROGRAMM 1976, 66) Eingang gefunden hat, so liegt der Schluß nahe, daß das Marxsche Denken in der DDR (und anderen sozialistischen Ländern) als auch für die Erziehungswissenschaft von gewisser Bedeutung begriffen wird. Marx als Pädagoge ? Kann man vielleicht sogar die Ahnung des sozialistischen Pädagogen S.Bernfeld, daß das Marxsche Werk zum "Grundpfeiler einer künftigen neuen Erziehungswissenschaft" (zit.nach GROTH 1978,16) werde, in der Erziehungswissenschaft der DDR verwirklicht sehen ? Dies führt zur Ausgangsfrage dieser Arbeit:

- Welche Rolle spielt die Rezeption des Marxschen Denkens in der Erziehungswissenschaft der DDR ?

In der westlichen Literatur, die sich mit Bildungskonzeptionen und Bildungswesen der DDR befaßt und in der man eine Antwort auf diese Frage erwarten könnte, wird nun zwar meist konstatiert, daß die Bildungskonzeption mit Marxschen Äußerungen über Bildung und Erziehung in einem Zusammenhang stehen, man sich in der DDR z.B. wenigstens verbal auf den Klassiker beruft, gewisse Termini und Gedankengänge übernimmt oder eigene theoretische Ansätze mit dem Verweis auf Marx legitimiert. Die pädagogische Marx-Rezeption der DDR findet aber weder in westlichen Untersuchungen zu den geistesgeschichtlichen Quellen der DDR-Pädagogik noch in Beiträgen über eine Bildungskonzeption bei Marx, deren Autoren teilweise eine eigene Marx-Rezeption aus dem Interesse betreiben, ihre bildungstheoretischen Überlegungen zu entwickeln oder zu stützen, in ausreichendem Maße Beachtung (4). Bis auf wenige Ausnahmen scheren sich die Autoren dieser Beiträge nicht um Entwicklung, Formen und Inhalte der pädagogischen Marx-Rezeption der DDR. Die Verfasser eigenständiger Rezeptionen (die also im Westen inzwischen auch existieren) ignorieren weitgehend die wesentlichen (d.h. auch mittelbar praktisch wirksamen) Interpretationen der DDR zu als pädagogisch relevant erachteten Äußerungen von Marx, da sie sie anscheinend für uninteressant oder irrelevant für die eigene Rezeption halten (5).

Für problematischer als diese deutsch-deutsche Ignoranz halte ich aber das übliche Vorgehen in den Untersuchungen

Über östliche Bildungswesen, das darin besteht, daß man eine gelegentlich auch noch systematisch und historisch undifferenzierte eigene Darstellung der Marxschen pädagogischen Äußerungen (wobei die Behauptung der Existenz einer Marxschen Bildungskonzeption teilweise von der DDR übernommen wird) den vermeintlichen theoretischen wie praktischen Konsequenzen der (sowjetischen oder) DDR-Pädagogik gegenüberstellt, um diese an den Marxschen Vorstellungen scheitern zu lassen oder aber affirmativ die (vorbildliche) kontinuierliche und konsequente Verwirklichung dieser Vorstellungen anhand von Theorie und Praxis in der DDR aufzuzeigen (6), wobei an keiner Stelle geklärt wird, inwieweit sich die eigene Darstellung des Marxschen Beitrages zur Pädagogik mit der Rezeption der DDR deckt.

Problematisch ist diese Methode, die eigene Exposition eines "wahren" (je nachdem "humanistischen" oder "revolutionären") Marx der pädagogischen Theorie und Praxis der DDR entgegenzuhalten und letztere auf diese Weise meist zu desavouieren, nicht nur, weil zur Entscheidung über "Diskrepanz" oder "Übereinstimmung" als Grundlage eine "allgemein anerkannte Darstellung beziehungsweise eine unumstrittene Interpretation der Marxschen Aussagen" vonnöten wäre, die allerdings aber fehlt (so: BASKE 1982, 75), so daß man aufgrund der Möglichkeit und faktischen Existenz verschiedener Interpretationen (S.Baske verweist z.B. auf die Diskussionen in der frühen Sowjetunion) nicht erst bei der Bestimmung adäquater Kriterien, an denen man die vermeintlichen Realisationsversuche Marxscher pädagogischer Forderungen werten will, in Schwierigkeiten gerät, sondern schon bei der Beurteilung der theoretischen Pädagogikkonzeption in der DDR (a.a.O.). Der Makel dieser Methode liegt im ausgeführten Vergleich, in der semantischen Verwechslung von (zumal eigener) Marx-Rezeption und den theoretischen wie praktischen Aktivitäten in der DDR, aufgrund derer mangelnde Realisation oder gar fundamentale Revisionen der historischen Gedanken moniert werden.

Dabei findet gewöhnlich eine bis zu dreifache Verwechslung statt. Zum ersten ist es nicht verwunderlich, wenn die eigene Marx-Rezeption nicht mit den Aktivitäten in der DDR übereinstimmt, dafür ist das Marxsche Werk faktisch zu

unterschiedlich interpretierbar. Zweitens ist die auch marxistische (-leninistische) Pädagogik der DDR nicht mit den (vor über hundert Jahren entstandenen) Marxschen Äußerungen identisch. Gerade nach neuem Verständnis des pädagogisch-historischen "Erbes" (vgl. RANG 1980, 441ff., Anmerk.60) könnten die DDR-Autoren solche, aufgrund der Verwechslung vorgebrachten Einwände jederzeit durch den Hinweis wirksam entkräften, daß es nicht darum gehe, historische Gedanken unter den veränderten sozialen Bedingungen des Sozialismus unverändert zu realisieren, sondern (stammen sie auch von sozialistischen Autoren der Vergangenheit) jeweils einer entsprechenden aktuellen "Konkretisierung" bedürfen, also nach eigenem Verständnis der Genese ihrer pädagogischen Theorie die Marxschen pädagogischen Äußerungen durch andere marxistisch-leninistische Klassiker wie Lenin (und zeitweise Stalin) bzw. durch bestimmte marxistisch-leninistische Pädagogen rezipiert und weiterentwickelt, nämlich auf die aktuellen Bedingungen hin ausgebreitet reformuliert wurden. Schließlich sind drittens die theoretischen Ausführungen aus der DDR zunächst nicht mehr als Absichtserklärungen bzw. Reflexionen auf die Praxis, aus denen sich nicht eindeutig die eine oder andere praktische Aktivität ableiten läßt. Man kann sicherlich von einem Verhältnis zwischen Theorie und Praxis ausgehen, nur wie dieses gestaltet ist, wäre erst noch zu untersuchen. Daher zielt man vermutlich an pädagogischer Theorie und Praxis in der DDR vorbei, wenn man die praktischen Aktivitäten an bestimmten theoretischen Äußerungen vorschnell aufreißt (7).

Festzuhalten bleibt momentan an diesem Verfahren, daß es der Metarezeption der pädagogischen Marx-Rezeption in der DDR aus dem Weg geht. Diese wurde bisher aber auch nicht von anderer Seite angegangen. In der mir z.Zt. einzig bekannten, umfangreicheren Entwicklungsgeschichte der pädagogischen Historiographie in der DDR (RANG 1980) - Marx ist schließlich ein historischer Autor - geht die Autorin lediglich auf die DDR-Rezeption genuiner Pädagogen wie J.H. Pestalozzi und F.A.W. Diesterweg bzw. die der Reformpädagogik, die auch in einer speziellen Darstellung behandelt wurde (SCHONIG 1973, 167ff.; vgl. auch RANG-DUDZIK 1978), nicht aber auf die Marx-Rezeption ein (8).

Dieses Desiderat soll nun, um die Ausgangsfrage nach der Rolle der pädagogischen Marx-Rezeption in der DDR für die dortige Erziehungswissenschaft zu beantworten, mit der vorliegenden Arbeit wenigstens für einen bestimmten Zeitraum (1945-1952/3) beseitigt werden. Unbestritten dürfte inzwischen wohl sein, daß entsprechend zu den politischen, sozialen und ökonomischen Veränderungen und Entwicklungen auch nicht von einer statischen Bildungspolitik (vgl. HEARNDEN 1977), Erziehungswissenschaft (vgl. LANGEWELLPOTT 1973 ;WATERKAMP 1975) oder pädagogischen Historiographie (vgl. RANG 1980) auszugehen ist. Demnach dürfte es nicht die, also eine von den Anfängen der DDR bis heute unveränderliche pädagogische Marx-Rezeption der DDR geben, denn sie entstand vermutlich nicht unabhängig von anderen pädagogisch-theoretischen Aktivitäten. Zudem sollte man die Rede von der ideologischen Einheitlichkeit (oder diffamierender: Gleichschaltung), deren Anschein vom Osten gelegentlich bestärkt wird, nicht unbesehen übernehmen: auch die Erziehungswissenschaftler der DDR vertreten unterschiedliche Ansichten, es gibt entsprechende Diskussionen und dies läßt sich nach kurzer Kenntnisnahme einiger Beiträge zur Marxschen Bedeutung für die Pädagogik auch für diesen Bereich sagen. Somit erscheint wenigstens eine zeitliche Differenzierung der Darstellung unumgänglich, will man sich nicht mit pauschalen und das heißt in vieler Hinsicht unzutreffenden Aussagen begnügen.

Der Zeitraum vom Kriegsende bis zum Jahre 1952 ist nicht zufällig gewählt. Er umfaßt die ersten beiden Perioden der gesellschaftspolitischen wie erziehungswissenschaftlichen Entwicklung, wie dies von verschiedenen anderen Autoren auch gesehen wird (für die Bildungspolitik: KLESSMANN 1981; für die Erziehungswissenschaft: LANGEWELLPOTT 1973; für die pädagogische Historiographie als möglicher wissenschaftlicher Instanz einer Erforschung historisch-pädagogischer Äußerungen: RANG 1980)(9). Dabei ist die Zeit von 1945 - 1947/48 (nach den genannten Darstellungen) als eine Phase relativer Offenheit der Entwicklung und in gewissem Maße eines theoretischen wie praktischen Pluralismus anzusehen, dies allerdings nur im Vergleich zu den heutigen beschränkten Möglichkeiten in der DDR. Das Jahr 1949 stellt mit der Staatsgründung der DDR nur eine formale, jedoch

keine inhaltliche Zäsur dar. Für die Zeit seit Ende der 40er Jahre wird die Orientierung am sowjetischen Vorbild, speziell am damaligen stalinistischen System, bestimmend. Ideologisch bedeutet dies die Durchsetzung der stalinistischen Interpretation des "Marxismus-Leninismus" als einheitliche, offizielle und bestimmende Weltanschauung, ordnungspolitisch die weitgehende Zentralisierung aller gesellschaftlichen Aktivitäten unter Leitung der SED. Die zweite Parteikonferenz (Juli 1952) ist mit ihrem Beschluß, die "Grundlagen des Sozialismus" aufzubauen, der offizielle Abschluß einer "antifaschistisch-demokratischen" Politik und die offene Proklamation einer neuen gesellschaftspolitischen Perspektive in Anlehnung an die sowjetische Entwicklung. Bildungspolitisch ist bemerkenswert, daß man in der nächsten Phase, offiziell eingeleitet durch eine Konferenz des Deutschen Pädagogischen Zentralinstituts (DPZI) 1953, im Anschluß an die Entwicklung in der Sowjetunion die planmäßige Einführung polytechnischen Unterrichts zu einem Bildungsreformerischen Hauptpunkt erhob, wodurch die theoretischen Diskussionen zeitweise maßgeblich bestimmt wurden.

In der Zeit bis 1952 entwickelte sich in der DDR, gemäß der Darstellung Ch. Langewellpotts (LANGEWELLPOTT 1973), eine neue Form der Erziehungswissenschaft, aus der nach einer Stagnationsphase (1950/51), in der man als ihre Aufgabe lediglich den interpretatorischen Nachvollzug der sich aufgrund bildungspolitischer und ideologischer Rahmenbedingungen entfaltenden pädagogischen Praxis angab, eine "direktivistische" wird. Langewellpott charakterisiert sie in ihrer Dissertation als eine Wissenschaft, die inzwischen ihre Gegenstandsbestimmung vorgenommen hat, auf einer bestimmten einseitlichen Erkenntnis- und Wissenschaftstheorie (dialektischer und historischer Materialismus in der stalinistischen Lesart) gründet und einen systematischen Forschungsansatz besitzt. Im Jahre 1953 kann dementsprechend auch ein erster Versuch einer eigenen kleinen systematischen erziehungswissenschaftlichen Darstellung in der Art eines Lehrbuches vorgelegt werden: das ein Jahr zuvor entstandene Werk W. Dorsts "Erziehung, Bildung und Unterricht in der deutschen demokratischen Schule" (DORST 1953c). Diese auf gewisse ideologische Prämissen gegründete Erziehungswissen-

schaft hat sich bis 1952, so Langewelpott, wieder zu einer relativ eigenständigen Disziplin entwickelt. Auch im Bereich der pädagogischen Historiographie hat sich mit den im Zusammenhang mit der Rezeption bestimmter Stalin-Schriften ablaufenden sog. "Erbediskussion" (1951/52) eine entsprechende Teildisziplin herausgebildet.

Man kann demnach nach meiner Ansicht behaupten, daß die Periode bis ca. 1952 gesellschaftspolitisch wie auch erziehungswissenschaftlich eine Zeit der Weichenstellung für spätere Entwicklungen war. Darin liegt ihre Bedeutung für die Betrachtung der Entwicklungen in der DDR. So soll an diesem genetisch interessanten Punkt der Herausbildung einer marxistisch-leninistischen Pädagogik auf deutschem Boden die in etlichen Beiträgen zum DDR-Bildungswesen vorgenommene und oben kritisierte Inbezugsetzung von DDR-Pädagogik und Marxschem Denken auf ihren Gehalt geprüft und gezeigt werden, wie die noch heute in der DDR gepflogene Berufung auf Marx Eingang in die fragliche Erziehungswissenschaft fand.

Wenn an der bezeichneten Stelle der Entwicklung einer Erziehungswissenschaft in der DDR in der vorliegenden Arbeit die Binsenweisheit, daß die Pädagogik in der DDR in irgendeiner Beziehung zum Marxschen Werk stehe, näher untersucht werden soll, dann wird auf diese Weise versucht, den monierten Verwechselungen zu entgehen, die bisher anscheinend eine differenzierte Betrachtung der pädagogischen Marx-Rezeption in der DDR verhindert haben: hier wird erstens historisch differenziert die Rezeption in der DDR in einer für die Entwicklung der dortigen Erziehungswissenschaft genetisch interessanten Periode untersucht; zweitens diese Rezeption im Kontext der gesellschaftspolitischen und erziehungswissenschaftlichen Entwicklung, ohne die sie nicht denkbar wäre, und in bezug auf ihre Rolle bei der Herausbildung bzw. Durchsetzung einer marxistisch-leninistischen Erziehungswissenschaft verfolgt; drittens diese Untersuchung in ihrem Bezug auf die erziehungswissenschaftliche Theorie beschränkt, ohne nach dem Charakter ihrer praktischen Realisation in der DDR zu fragen.

In bezug auf diese zeitliche Eingrenzung und die Entwicklung der Erziehungswissenschaft in der DDR jener Zeit läßt sich

die Frage nach den inhaltlichen, methodischen und funktionalen Bestimmungen der pädagogischen Marx-Rezeption in folgender Weise spezifizieren:

- Welche Marxschen Texte bzw. Äußerungen werden als pädagogisch relevant angesehen ?
- Wie versteht man deren Verhältnis zum Marxschen Gesamtwerk: werden sie im Kontext seiner Schriften rezipiert, welche Bedeutung im Marxschen Werk, welchen theoretisch-konzeptionellen Status schreibt man ihnen zu ?
- Welche erziehungswissenschaftlich bedeutsamen Themen sprechen die rezipierten Äußerungen an ?
- Fanden in der fraglichen Zeit thematische Akzentverschiebungen statt und in welchem Verhältnis standen diese zur Entwicklung (z.B.) in der Erziehungswissenschaft ?
- Der Umstand, daß das Marxsche Denken für die erziehungswissenschaftliche Theorie in der DDR Bedeutung erlangt hat, muß nicht heißen, daß ein pädagogischer Denker Marx rezipiert worden ist. Gemäß H.Scarbaths Wort vom "Klassiker für die Pädagogik" (statt des "Klassiker(s) der Pädagogik", SCARBATH 1979, 8) wären die Implikationen für die Pädagogik, die in den Marxschen Ausführungen zu Philosophie, Anthropologie, Ökonomie und kommunistischer Politik zu entdecken sind, ausreichend, um von einer Bedeutung des Marxschen Werkes für die Geschichte des pädagogischen Denkens reden zu können. Gilt dies auch für die DDR-Rezeption oder bedeutet die Rede vom "große(n) humanistische(n) Pädagoge(n)" (KARRAS 1956, 181), daß Marx in der fraglichen Zeit dem "Olimpo pedagogico" (wie es D.B.Jovine in bezug auf die Bedeutung A.S.Makarenkos in der Sowjetunion formulierte; JOVINE 1966, 463) zugerechnet wurde ?
- In welcher Weise erscheinen die Marxschen Äußerungen in den Texten der sie rezipierenden Autoren, (wie) werden sie zitiert und interpretiert ?
- Werden die Äußerungen und ihr Autor als historische, als Erscheinungen des 19.Jahrhunderts begriffen bzw. welche Bedeutung haben der Autor Marx und damit seine Äußerungen (allgemein und) in diesem Zusammenhang für die Rezipienten ?
- Wer sind die Rezipienten, gibt es eine spezielle pädagogische Marx-Forschung ?

- Lassen sich Einflüsse von Erkenntnissen historisch-methodologischer Diskussionen (wie der "Erbediskussion" 1951/52) bzw. jenseits der pädagogischen Rezeption möglicherweise stattfindender Marx-Forschungen auffinden ?
- Im Zuge der sog. gesellschaftspolitischen "Sowjetisierung" wurde die aktuelle Pädagogik der Sowjetunion zum bestimmenden Vorbild der neuen Erziehungswissenschaft in der SBZ/DDR. Gilt dies auch für die in der "Sowjetpädagogik" als marxistisch-leninistische Erziehungswissenschaft sicherlich enthaltene pädagogische Marx-Rezeption (wie sah diese aus ?), wurde sie von den SBZ/DDR-Pädagogen mitübernommen ? Erfuhr sie dabei Veränderungen durch die Adaption für die spezifischen Verhältnisse der SBZ/DDR bzw. gibt es eine eigenständige Rezeption ?
- Läßt sich die Langewellpottische These, daß eine die Sowjetpädagogik als Vorbild ansehende, marxistisch-leninistische Erziehungswissenschaft in der SBZ/DDR erst 1948/49 durchgesetzt wurde, anhand der pädagogischen Marx-Rezeption bestätigen oder gab es schon vorher eine entsprechende Rezeption ?
- Existierten (besonders in der Zeit vor 1948/49) neben einer der marxistisch-leninistischen Erziehungswissenschaft entsprechenden pädagogischen Marx-Rezeption weitere Rezeptionsansätze, die sich von dieser Rezeption (sofern sie einheitlich ist) unterscheiden (indem sie z.B. an die mögliche Rezeption der Weimarer Zeit ansetzten) und später verdrängt wurden ?
- Fanden methodische Veränderungen in der fraglichen Zeit statt, bzw. läßt sich eine Fortentwicklung erkennen ?
- Fand die Rezeption der Marxschen Äußerungen in monographischen Beiträgen oder im Kontext von Explikationen zu bestimmten Themen erziehungstheoretischer Art statt ?
- Welche Funktion hat die Rezeption gewöhnlich in der Explikation ?
- Wie denkt man sich die Vermittlung der historischen Äußerungen zur Gegenwart der SBZ/DDR, wurden die Marxschen Ideen weiterentwickelt, wie soll der Bezug in der Gegenwart zu ihnen aussehen ?
- Welche Rolle spielt die Rezeption daher bei der Formulierung einer neuen ("direktivistischen") Erziehungswissenschaft ?

schaft in der SBZ/DLR ? Wie läßt sich die Rede vom "Grundpfeiler" gegebenenfalls verstehen ?

- Sind funktionale Veränderungen in der untersuchten Zeit auffindbar ?

Die Ergebnisse der Untersuchung können allerdings, obschon die Rezeption jener Zeit sicher nicht ohne bestimmende Wirkung für die spätere DDR-Rezeption war, zeitlich nicht generalisiert werden. Wie oben vertreten, ist davon auszugehen, daß die pädagogische Marx-Rezeption von den Wandlungen in Gesellschaft, Ökonomie und Erziehungswissenschaft methodisch, inhaltlich und funktional nicht unberührt blieb und deshalb differenziert betrachtet werden muß. Soweit angebracht erfolgen aber einige Verweise auf spätere Entwicklungen der Rezeption.

1.2 Methode

Aus der vorangegangenen Kritik an dem gemeinhin angewendeten Verfahren, den Zusammenhang von DDR-Pädagogik und Marx darzustellen, ist die Schlußfolgerung zu ziehen, daß die Methode, der DDR-Pädagogik eine eigene Marx-Interpretation gegenüberzustellen, um sie daran möglicherweise scheitern zu lassen, keine seriöse ist. Auf dieser Konsequenz wurde vorliegende Arbeit aufgebaut. Es geht hier nicht darum, eine eigene Marx-Interpretation zu liefern bzw. ein Konglomerat westlicher Rezeptionsansätze zu konstruieren, um dieses pädagogische Marx-Bild direkt mit einer Darstellung der DDR-Pädagogik zu konfrontieren. Die Darstellung der frühen pädagogischen Marx-Rezeption in der SBZ/DDR, die erstmals ausdrücklich erfolgt, dient nicht als Mittel der Kritik an der Pädagogik dieses Landes, sondern die Rezeption ist selber erklärungsbedürftiger Gegenstand. Weiterhin wird selbst nicht der Versuch unternommen, das Marxsche "Bildungskonzept", wie es in der SBZ/DDR rezipiert wurde, nun in allgemeinen (sich nicht explizit auf Marx beziehenden) bildungstheoretischen Äußerungen der SBZ/DDR-Pädagogik wiederzufinden, etwa um Auslassungen, Brechungen oder Revisionen festzustellen. Vielmehr gehe ich davon aus, daß diese Äußerungen wenigstens vermittelt Konsequenzen u.a. der Marx-Rezeption sind, bzw. die Rezeption durch aktuelle bildungspolitische oder theoretische Überlegungen bestimmt wurde, zumal "Rezipienten" wie "Theoretiker" gerade zur fraglichen Zeit (um dies vorwegzunehmen) nicht unterschiedliche Personen waren: es gab keine speziellen pädagogischen "Marx-Forscher". Untersuchungsgegenstand sind die vorfindbaren bei Marx rezipierten pädagogischen Gedanken in ihrer interpretativen Einbettung in erziehungswissenschaftliche oder bildungspolitische Argumentationen und ihr Zusammenhang mit erziehungswissenschaftlichen, bildungspolitischen und, ausgreifender, sozioökonomisch-politischen Geschehnissen und Entwicklungen.

Als empirisches Material für diese Untersuchung diente die gesamte mir bekannte und zugängliche pädagogische Literatur, die man in der SBZ/DDR von 1945-1952/3) in Zeitschriften und Buchform publiziert hat. Das schließt auch Beiträge von aus-

ländischer (sowjetischen) Autoren ein, da deren Arbeiten der Veröffentlichung in der SPZ/DDR für wert gehalten wurden (und meist auch von großer Bedeutung waren).

Ein Problem ergibt sich nun bei der Identifikation von Rezeptionsbeiträgen. Die Rezeption historischer Gedanken ist eine zeit- und zuweilen auch raumübergreifende geistige Handlung. Solch ein Vorgang kann in Form einer expliziten Darstellung der für rezeptionswert gehaltenen historischen Gedanken erfolgen, wozu endlich auch die Neuherausgabe von Texten des rezipierten Autors gehört. Häufiger jedoch dürfte eine Rezeptionsform anzutreffen sein, bei der die Gedanken des historischen Autors en passant in eigene Gedankenausführungen eingefügt und womöglich (gar ohne Nennung des rezipierten Autors) miteinander verschmolzen werden. Eine solche anonymisierte Marx-Rezeption, die kompliziert zu analysieren gewesen wäre (zumal in Hinblick auf den Anteil anderer, "weiterführender" marxistisch-leninistischer Autoren), konnte ich allerdings für den Untersuchungszeitraum nicht entdecken. Der Autor Marx war nach dem Krieg in Deutschland kein Denker, dessen Nennung und auf den sich zu berufen verpönt gewesen wäre. Im Gegenteil, für die nun wieder an die Öffentlichkeit getretenen Sozialisten und Kommunisten ist Marx eher als eine geistige Autorität anzusehen.

Seit etwa 1948 aber wird die Erwähnung von Marx und seiner Bedeutung für die sozialistische Pädagogik bzw. die Berufung auf sein Denken (und sogar Handeln) eine normale und den Schreiber als Marxisten-Leninisten positiv auszeichnende Erscheinung in den Texten. Der noch so knappen Erwähnung und Berufung ist aber eine Rezeption in mehr oder minder umfangreicher Art vorausgesetzt und sei es lediglich eine durch irgendwelche Autoritäten vermittelte Rezeption, der man sich anschließt.

Die ausdrücklichen, mehr oder minder ausführlich erfolgenden Bezüge auf Marx wurden für diese Arbeit erfaßt, wobei für die Untersuchung meist am ergiebigsten Bezugnahmen waren, die über eine bloße Nennung des Denkers Marx in einem bestimmten Kontext hinausgingen. In der Übersicht

am Ende dieser Arbeit (bis heute vervollständigt) fanden denn nur solche Texte und Textstellen Berücksichtigung, in denen die Rezeption über das bloße sporadische Berufen und Zitieren hinausgeht und die Form einer, wenn auch knappen Darstellung der Marxschen Gedanken angenommen hat.

Dennoch handelt es sich oft nicht um monographische Arbeiten zum pädagogischen Denken von Marx, sondern um Darstellungen, die in einem größeren, sachlich-argumentativen Zusammenhang stehen. Quantitativ bewegt sich der Umfang der Texte von wenigen Textabschnitten bis zu einigen Seiten (später wird die dickste Monographie über 500 Seiten haben: SUCHODOLSKI 1961).

Angesichts der größeren Menge von Literatur und regelmäßig auftretender Beschaffungsprobleme ist es durchaus nicht ausgeschlossen, daß der eine oder andere Text, der obige Kriterien erfüllen würde, nicht erkannt worden ist. Diese ungesicherte Vollständigkeit dürfte aber den Aussagen der Darstellung prinzipiell keinen Abbruch tun.

Wie man sieht, handelt es sich um eine Untersuchung, die sich ausdrücklich auf die Erziehungswissenschaft eines Landes beschränkt. Die in der DDR-Forschung des Westens wie in der Beschäftigung mit ausländischen Systemen im allgemeinen anscheinend naheliegende Methodik des Vergleichs des einen Systems z.B. mit dem eigenen (hier etwa der Vergleich der pädagogischen Marx-Rezeption in den beiden deutschen Staaten), gelangt nicht ausdrücklich zur Anwendung.

Wenn man als Rezeption eine zeit- bzw. raumübergreifende geistige Handlung bezeichnet, die immer gewisse Brechungen des rezipierten Gegenstandes impliziert, so läßt sich diese Untersuchung selbst auch als eine Rezeption (somit eine Metarezeption) verstehen, wobei die untersuchte pädagogische Marx-Rezeption im Untersuchungsprozeß interpretativ aufgenommen und durch die Brille eines mehr oder weniger manifesten eigenen (teilweise sicherlich westlich geprägten) Marx-Verständnisses gesehen wird. Dies hat wohl auch Einfluß auf die Identifizierung der bei Marx rezipierten Gedanken, läßt sich aber anscheinend nie gänzlich beseitigen. Im folgenden soll daher kurz eine Klärung dieses Vorverständnisses versucht werden.

2 Marx als Pädagoge ?

In seiner Dissertation führt P.Kogge die "defizitären Tendenzen emanzipatorischer Pädagogik" in Westdeutschland darauf zurück, "daß das MARXsche Denken noch nicht hinreichend rezipiert ist" (KOGGE 1980, 7), und auch H.Scarbath meint, daß gemessen an seiner weltweiten Bedeutung die pädagogische Marx-Rezeption, die jenseits von bloßer Polemik und Apologie die pädagogische Autorität erfaßt, erst am Anfang stehe (SCARBATH 1979, 8): in den Augen von G.Groth schlicht ein desolater Zustand (GROTH 1978, 23).

Weder will ich hier diesem Zustand entgegenwirken, indem eine neue pädagogisch interessierte Marx-Rezeption versucht wird, noch ist mein Untersuchungsgegenstand die westliche pädagogische Marx-Rezeption in ihrer Entwicklung und mit ihren Problemen und Defiziten. Auch wenn die Auseinandersetzung mit dem pädagogisch relevanten Marxschen Denken in den Augen einiger seiner jüngsten Rezipienten unterentwickelt sein sollte, so lassen sich doch in den vorliegenden (und nicht zuletzt von diesen Rezipienten angefertigten) Untersuchungen, die sich explizit oder implizit mit diesem Denken befassen, eine ganze Reihe von positiven Aussagen über ihren Gegenstand finden. Aufgabe dieses Kapitels ist es daher zu zeigen, worin die pädagogische Bedeutung des Autors Marx bisher allgemein gesehen wurde, bzw. welche seiner Äußerungen man als pädagogisch relevant rezipierte. Allgemein, d.h., daß all die Aussagen über eine Bedeutung des historischen Denkers für Erziehung und Bildung referiert werden, die in der bisherigen Rezeption (faktisch übrigens nicht nur im Westen) relativ unumstritten sind, bzw. Kontroversen nur in groben Zügen erscheinen, ohne dabei individuelle Interpretationsnuancen zu berücksichtigen, was den Rahmen überschritte. Eine solche differenzierte Darstellung der westlichen Rezeption ist angesichts des Zweckes dieses Abschnittes nicht nötig, nämlich die vorgängigen Verständnisansätze kurz offenzulegen, von denen ich vermutlich nicht unbeeinflusst blieb, und die so für mein eigenes Verständnis der östlichen Rezeption bedeutsam wurden.

Zunächst einmal mag, wer an Marx' Bedeutung für die inter-

ationale Arbeiterbewegung, an den Politiker und Ökonomiekritiker denkt, erstaunen, wenn dieser Autor neben F.Engels als Begründer einer marxistischen Pädagogik (so etwa: DORST 1953; FLACH 1957) bezeichnet wird. Von seinem Zeitgenossen K.Kautsky stammt die Äußerung, daß Marx

"ein Gebiet ... wenigstens in seinen bisher veröffentlichten Schriften, nur hie und da kurz berührt (hat): das Schulwesen" (KAUTSKY 1894, 824)(1).

So wird denn auch in Ost und West sehr wohl konzediert, daß die Marxschen expliziten Äußerungen zu Fragen von Bildung und Erziehung "nur sporadische, mehr programmatische Äußerungen" (FISCHER 1970, 11), "nur Randbemerkungen" (BALLAUFF & SCHALLER 1973, 595), nur im Gesamtwerk verstreute Sätze sind, die als gelegentlicher Ausfluß oder Anhang seiner Überlegungen zur "industriellen Pathologie" auftauchen. Wenn aber Marx keine "eigene pädagogische Theorie" ausgearbeitet hat (WITTIG 1964, 7), oder zumindest "die Erziehungstheorie im Urmarxismus am wenigsten ausgebaut ist" (BREITENSTEIN 1930, 24)(2), muß man dann nicht überhaupt mit M.A.Manacorda fragen "Esiste una pedagogia marxiana?" (MANACORDA 1966, 3; vgl. PLEBE 1965)(3).

Zweifelt man aber an, daß die einzelnen Äußerungen sich zu einem konsistenten System fügen, gibt man sie dadurch prinzipiell auch der Relativierung preis: ein Gegner eines polytechnischen Unterrichts, O.Ju.Šmidt, argumentierte in der frühen sowjetischen Diskussion 1920, Marx habe das polytechnische Prinzip nur in einem Nebensatz erwähnt; wenn man nun glaube, daß Marx sich in dieser für ihn anscheinend nebensächlichen Angelegenheit geirrt habe, so täte dies seiner Bedeutung und der Bewunderung, die man ihm entgegenbringt, keinen Abbruch (nach MANACORDA 1966, 3). Andererseits, wenn jene pädagogischen Äußerungen immer im Zusammenhang mit sozioökonomischen Prozeßanalysen erscheinen, sie also primär einem ökonomischen Impetus und nicht einem direkt pädagogischen entspringen, sind sie auf diese historisch konkreten Prozeßanalysen bezogen und daher nicht absolut und allgemein gültig, sondern nur in Abhängigkeit vom sozioökonomischen Entwicklungsstand (vgl. BALLAUFF & SCHALLER 1973, 595) zu verstehen. Diese Einsicht hat allerdings Folgen für das Problem der zeitübergreifenden Ver-

mittlung und Realisation der Marxschen Forderungen (vgl. SCARBATH 1979, 31f.), wie sich später noch zeigen wird.

Jedoch dürfte, konstatiert man, daß Marx somit "kein Klassiker der Pädagogik" ist (a.a.O., 8), damit eine Bedeutung des Marxschen Werkes für das pädagogische Denken noch nicht ausgeschlossen sein: Marx (wie etwa auch S.Freud) als "Klassiker für die Pädagogik" (a.a.O.). G.Groth verwirft in der Tat die "Sammlung und Systematisierung" pädagogischer Äußerungen oder auch eine "Pädagogisierung der Marxschen Anthropologie durch deren Reduktion auf einen 'Bildungsbegriff'" (GROTH 1978, 1), da das ganze Werk mit seinen Aussagen zur proletarischen Revolution, zur ökonomischen Analyse und zur Ideologiekritik eine "pädagogische Dimension" hat (a.a.O., 23; auch bei MANACORDA 1966, 5: "una dimensione pedagogica del marxismo"). Mit der Ansicht, daß das gesamte Marxsche Werk "pädagogisch interpretierbar" (GROTH 1978, 1) und bedeutungsvoll sei, steht er nicht allein da. Schon diverse im Westen publizierte Beiträge polnischer Autoren (Groth verweist übrigens selber auf B. Suchodolskis "Grundlagen der marxistischen Erziehungstheorie"; SUCHODOLSKI 1961) gehen von der Marxschen Anthropologie und philosophischen Kritik aus und entwickeln ihre pädagogische Rezeption um die Begriffe von Entfremdung, Emanzipation und Humanisierung (SUCHODOLSKI 1971, 1974 u. 1976; SZANIAWSKI 1972). Wie diese haben auch westdeutsche Autoren, für die im Zusammenhang mit der Formulierung einer Kritischen Pädagogik das Emanzipationstheorem interessant wurde, unter Verzicht auf die Rezeption expliziter pädagogischer Äußerungen die Marxschen Beiträge zu einer Emanzipationstheorie als entwicklungs- und ausbaubedürftige Teiltheorie aufgegriffen (MOLLENHAUER 1972; FEHLMANN 1973; GIESECKE 1973; SCHMIED-KOWARZIK 1978; vgl. dazu: GROTH 1978, 17ff.). Während die Kritischen Pädagogen hauptsächlich frühe Schriften des Klassikers aufnahmen, haben Anfang der 70er Jahre andere linke Autoren für ihre politökonomisch orientierten, sozialistischen Ansätze den "späten" Marx für sich in Anspruch genommen (wofür die Dissertation des DDR-Autors H.Karras von Interesse war; KARRAS 1956). Für beide Richtungen aber galt mehr oder minder das Breitensteinsche Diktum:

"Es ist unnütz, alle diese pädagogischen Zwischenbemerkungen (von Marx) aufzuzählen; denn sie sind untereinander ohne Zusammenhang; es besteht aber die Möglichkeit wegen der Abhängigkeit der Pädagogik von Philosophie, Psychologie und Soziologie (und Ökonomie !) einen marxistischen Erziehungsbegriff aus dem Urmarxismus abzuleiten." (BREITENSTEIN 1930, 24)

Dagegen gibt es jedoch auch Beiträge, in denen, möglicherweise in unreflektierter Übernahme der unerläuterten Marx-Rezeption der DDR (bis Ende der 60er Jahre), die Marxschen Äußerungen zu pädagogischen Fragen zu einem konsistenten theoretischen System zusammenfügt oder doch wenigstens als Ausflüsse einer Marxschen Bildungskonzeption betrachtet werden. So konzediert H.E.Wittig zwar, daß diese Äußerungen über das Marxsche Werk verstreut seien und der Autor keine "eigene pädagogische Theorie" formuliert habe. Dennoch hält er es für möglich, diese Aussagen systematisch zusammenzufassen und daraus eine einheitliche "Marxsche Bildungskonzeption" zu rekonstruieren (WITTIG 1964, 7 u. 14; ebenso andere Wittig-Arbeiten und EGGERS 1968). Auch S.Jenkner will eine "Marx-Engels'sche Bildungskonzeption" rekonstruieren (JENKNER 1966), in einem Beitrag von J.L.Blaß findet man Begriffe wie "Marxsche Pädagogikkonzeption", "Marxscher Bildungsbegriff" oder Blaß redet von einer Marxschen "Erziehungstheorie" (BLASS 1978, passim).

Die Existenz einer solchen Theorie im Marxschen Denken wird aber nirgendwo nachgewiesen (4). Es dürfte sich vielmehr um Deduktionen handeln, die, wenn sie vielleicht auch legitim sind, so doch nicht schon von Marx selber vorgenommen wurden.

Wenn in der pädagogischen Marx-Rezeption die Bedeutung des Denkens dieses Klassikers also nicht hauptsächlich als eine bloß methodische angesehen wird, wozu anscheinend marxistisch-leninistische Autoren seit Anfang der 70er Jahre vereinzelt neigen (vgl. ARSENEV & KOROLÉV 1972, 12; HOFMANN 1976), so variiert die zugeschriebene Qualität einer inhaltlichen Bedeutung für die Pädagogik je nach Rezipienten von der Identifizierung einer Reihe pädagogisch relevanter Elemente im Marxschen Werke (z.B. ANWEILER 1964, 161 ff.) über die Entdeckung einer pädagogischen Dimension seines Denkens (Groth) bis zur Rekonstruktion einer Marxschen Bil-

dungskonzeption (Wittig) !

Wenn man nun wie Wittig u.a. von einer Marxschen Bildungskonzeption ausgeht, so wird in diesem Zusammenhang die Streitfrage bemerkenswert, ob ein Bruch zwischen dem Denken eines Marx der erst 1932 wiederentdeckten "Frühschriften" und dem Verfasser des Hauptwerkes "Das Kapital" zu konstatieren ist, oder ob sich das Marxsche Denken kontinuierlich entwickelt hat. Eine in der westlichen allgemeinen Marx-Rezeption auftauchende Trennung zwischen einem "humanistischen" und einem "ökonomistisch-wissenschaftlich-sozialistischen" Marx findet sich in bezug auf die pädagogischen Äußerungen aber nur anfangs bei Wittig, der zwischen der Bildungsidee des "frühen" und dem polytechnischen Erziehungsbegriff des "späten" Marx unterscheidet (WITTIG 1958). Auf eine Kritik von R.Reinig (1962) hin hat er dies allerdings revidiert (vgl. REINIG 1967, 15) und schloß sich (wie auch JENKNER 1966, 20 oder GROTH 1978) der Auffassung einer gewissen theoretischen Kontinuität an, wie sie vom Entdecker der Frühschriften, S.Landshut, vertreten worden war. Als Verbindungsstück zwischen Früh- und Spätwerk - auch in Hinblick auf die Pädagogik - versteht Groth (gemäß A.Schmidt) die "Grundrisse der Kritik der politischen Ökonomie" (1857/58). Kritisch gegenüber diesem Kontinuitätskonzept äußert sich aber Scarbath, der auf gedankliche Brüche und anthropologische Zwiespältigkeiten verweist (SCARBATH 1979, 7).

Einigkeit besteht, wie man sah, aber darin, daß uns von Marx kein pädagogisches System fertig überkam, sondern daß man auf die Rezeption bestimmter Äußerungen angewiesen ist, die sich besonders in folgenden Schriften finden: die 3.Feuerbach-These von 1845 (MARX 1969b), die "Instruktionen für die Delegierten des Provisorischen Zentralrats", auch "Genfer Resolution" genannt, von 1866 (MARX 1975), das "Kapital", hier besonders der erste Band von 1867 (MARX 1969), und die "Kritik des Gothaer Programms" von 1875 (MARX 1974), sowie die mit F.Engels verfaßten Schriften: die "Deutsche Ideologie" von 1845/46 (MARX & ENGELS 1969) und das "Manifest der Kommunistischen Partei" von 1847/48 (MARX & ENGELS 1974).

Außerdem wird im Zusammenhang mit der Rekonstruktion einer marxistischen Pädagogik auch die frühe Engels-Schrift "Grundsätze des Kommunismus" von 1847 (ENGELS 1974) häufiger genannt. Während diese Texte und die in ihnen enthaltenen pädagogisch-relevanten Äußerungen in fast jeder einschlägigen Darstellung zitiert werden, tauchen folgende Schriften mehr oder weniger häufig auf: die "Ökonomisch-philosophischen Manuskripte" von 1844 (MARX 1974b), "Das Elend der Philosophie" von 1847 (MARX 1974d), jene "Grundrisse" (MARX 1953) und Engels' "Anti-Dühring" von 1876/78 (ENGELS 1973a) nebst anderen. Einschlägige Textsammlungen (Chrestomathien) erschienen im Westen seit Mitte der 60er Jahre: in Italien "Il marxismo e l'educazione" (MANACORDA 1964), in Westdeutschland als erstes "Technologie und polytechnische Erziehung" (vgl. RADERMACHER 1965) und als bisher umfangreichste Ausgabe: "Karl Marx: Bildung und Erziehung" (vgl. WITTIG 1968), die in vielem der weitverbreiteten, auf deutsch in der DDR erschienenen Sammlung des Sowjetpädagogen P.N.Gruzdev (MARX/ENGELS 1960) ähnelt (vgl. Kritik daran: BEUTLER & HENNING 1968).

Nun erhebt sich allerdings die Frage, was diesen verstreuten Äußerungen positiv zu entnehmen ist, der ich in der Weise nachgehen will, daß die darin angesprochenen Themen und inhaltlichen Bestimmungen kurz skizziert werden. Dabei stellt sich zwangsläufig das bekannte Problem ein, daß eine solche Darstellung immer schon interpretativen Charakter besitzt: Identifikation der relevanten Äußerungen, Einbettung in das Marxsche Denken und Zusammensetzen zu einem, wenn auch bruchstückhaften und möglicherweise widersprüchlichen Konzept geschehen nicht ohne hermeneutischen Zugriff.

Die pädagogischen Vorstellungen des Denkers Marx werden zunächst meist mit seiner anthropologischen Konzeption, die er in kritischer Absicht entfaltete, in Verbindung gebracht: der Mensch als ein arbeitendes, sich selbst und seine Welt schaffendes, gesellschaftliches Wesen (darin liegt auch der Grund für die spätere intensive Beschäftigung mit der Ökonomie), das sich im Laufe der Geschichte von diesem Schaffungsprozeß und seinen Produkten, von sich selbst entfrem-

det hat und dessen historische Aufgabe nun darin besteht, das sein Glück darin finden kann, daß das menschliche Individuum wieder zur Identität mit seinem menschlichen "Gattungswesen" gelangt. Im Lichte dieses anthropologischen Konzeptes ist die dialektische Auffassung des Erziehungsprozesses in Abgrenzung von vulgärmaterialistischer Milieutheorie und idealistischer Bewußtseinsbildung zu sehen: der Mensch ist ein sozial-produktives Wesen, das seine Umwelt gestaltet und dadurch auch sich selbst verändert, die bewußte und selbstbestimmte Teilnahme an diesem Veränderungsprozeß muß dem freien und mündigen Menschen möglich sein. Daß dies zu Marx' Zeit aber nicht der Fall war, verweist auf den Klassencharakter des "Überbau"-Phänomens Erziehung (eine geistige Tätigkeit jenseits der ökonomischen "Basis"), abhängig von der aktuellen Entwicklung der Produktions- und somit Gesellschaftsverhältnisse mit ihren Herrschaftsstrukturen und Zielsetzungen. Daraus ergibt sich die Konsequenz, daß Bildungs- und Erziehungsveränderungen nur im Zusammenhang mit der gesamten revolutionären und d.h. bei Marx proletarischen Aktion, mit dem Klassenkampf vernünftig sein können. Hier liegt der Grund für die bildungspolitische Dimension im Marxschen Denken.

Der mit seinem "Gattungswesen" identische Mensch ist nach Marx ein allseitig entwickelter bzw. gebildeter: alle seine "Anlagen" (5) und potentiellen Fähigkeiten können sich frei entfalten und entwickeln. Dieser Menschentypus ist einerseits notwendig für die Ermöglichung einer allseitigen, individuellen sozial-produktiven Betätigung in der marxistischen Gesellschaftsutopie, dem Kommunismus, andererseits setzt die existente Form der gesellschaftlichen Produktion, die Industrie besonders, einen solchen Menschen tendenziell voraus: die allseitige Disponibilität des Produzenten. In einer Gesellschaft solcher Produzenten würden erziehende Institutionen (wie auch die staatlichen allgemein) absterben, da sie überflüssig wären und die Erziehung sich absichtslos und organisch durch die Gesellschaft vollzöge.

Marx läßt demnach keinen Zweifel daran, daß sein Bildungs-

ideal kein rein (neu)humanistisches ist, die allseitige, harmonische Bildung des Menschen ihren Zweck nicht im sich bildenden Individuum findet, sondern daß sein zu bildendes Individuum Mitglied einer produzierenden, arbeitenden Gesellschaft ist, das nur in dieser sozial-produktiven Tätigkeit sich verwirklichen kann; daher die Rede von der Arbeit als erstem Lebensbedürfnis in der kommunistischen Gesellschaft. Das hat allerdings Folgen für Inhalte und Mittel der praktischen Bildungsarbeit, über die sich Marx aber nur äußerst allgemein ausläßt.

Der Arbeit kommt somit ein hoher Stellenwert in Bildung und Erziehung zu. Produktiv arbeitende Kinder, das konnte Marx zu seiner Zeit schon vorfinden, wenn auch die Motivation, Kinder als Arbeitskräfte zu nützen, keine primär pädagogische war: ohne die so traktierten Massen von Kindern (und Frauen) hätte die industrielle Revolution wohl nicht stattgefunden. Dennoch wollte Marx sie nicht gänzlich abgeschafft sehen (was sich, so sah Marx realistisch, innerhalb der industriellen Produktionsweise seiner Zeit auch nicht hätte verwirklichen lassen), sondern sah darin im Keim einen wertvollen, zukunftsweisenden Ansatz, ein wesentliches soziales "Umwandlungsmittel" (MARX 1974, 31f.). Die Verbindung von geistiger und körperlicher Arbeit, wie sie etwa in den Industrieschulen und ihren Nachfahren praktiziert worden war, sei zwar sinnvoll zu begrenzen und zu gestalten, aber jedenfalls als Prinzip für alle Kinder zu erhalten bzw. durchzusetzen. Als Begründung für diese Option läßt sich erstens eine bildungsökonomische finden: durch die produktive, nützliche Arbeit werden die Kinder in die Lage versetzt, einen Teil ihres Unterhaltes bzw. des Schulgeldes selber zu verdienen, ein Vorteil, der damals angesichts des Zustandes der Armenfürsorge und der mangelnden Durchsetzung eines staatlichen, kostenlosen Grundschulunterrichts sicher nicht von der Hand zu weisen war. Zweitens ist in unterrichtsdidaktischer wie arbeitsorganisatorischer Hinsicht der regelmäßige Wechsel von geistiger und körperlicher Arbeit mutuell erholend und fördernd, eine Erfahrung, die in bezug

auf die Produktion seitens diverser Fabrikinspektoren gemacht wurde, auf die Marx sich beruft. Und drittens ist eine solche Verbindung schließlich, und das scheint mir in diesem Zusammenhang das Wichtigste, als Mittel gegen die durch fortgeschrittene Arbeitsteilung und Spezialisierung bedingte Entfremdung, gegen die auch gesellschaftlich bedeutsame, fundamentale Teilung von "Hand-" und "Kopfarbeit" und für die Heranbildung eines für die industriellen Erfordernisse disponiblen Produzenten anzusehen. So ist in der historischen Marx-Rezeption die Forderung nach einer Verbindung des Unterrichts mit produktiver Arbeit (oftmals unter Abstraktion von den real vorfindbaren, gerade als entfremdende zu charakterisierenden Arbeitsbedingungen) mit der Behauptung der anthropogenetischen Kraft der Arbeit als Mittel der Selbstverwirklichung in Zusammenhang gebracht worden.

In bezug auf die Konkretisierung dieser Verbindung, die schon im Kapitalismus für Kinder etwa ab dem neunten Lebensjahr einsetzen soll, läßt Marx den Rezipienten weitgehend im Stich. Sollen in der produktiven Arbeit, von der nicht eindeutig geklärt ist, ob sie ausschließlich industrieller Art sein müßte, nur einige nützliche Handfertigkeiten ausgebildet werden, oder ist der Anspruch höher zu setzen, daß nämlich durch die gleichzeitig erworbenen Kenntnisse über die naturwissenschaftlich/technologisch fundierten Produktionsprozesse und Erfahrungen in der manuellen Produktion eine denkende Durchdringung der gesellschaftlichen Produktion bewirkt wird, die der Mensch benötigt, um "Herr der Produktion" zu werden. War sich Marx im klaren darüber, wie H. Grothe fragt (GROTHE 1960, 10), daß eine solche Verbindung noch keine polytechnische Bildung bedeuten muß, von der er an anderer Stelle redet? Denn wie verträgt sich der Hinweis auf "polytechnische und agronomische Schulen" als ein "auf Grundlage der großen Industrie naturwüchsig entwickeltes Moment dieses Umwälzungsprozesses" zur Herausbildung allseitig disponibler Individuen (MARX 1869, 512), auf die französischen "polytechnischen" Schulen, wo zwar eine technisch fundierte, aber doch weitgehend monotechnische Ausbildung stattfand (s.w.u.), mit der Vorstellung, daß die Jugendlichen alle

Produktionszweige, das gesamte System gesellschaftlicher Produktion und seine kognitiven Grundlagen kennenlernen sollen ? Bemerkenswert ist außerdem, wie sehr sach-, sprich: produktionsorientiert und wie wenig politisch oder pädagogisch die Marxschen Äußerungen zur polytechnischen Bildung gemeint sind (vgl. GROTHE 1960).

Dies leitet zur prinzipiellen Ambivalenz im Marxschen Denken zu Bildung und Erziehung über. Der allseitig gebildete Mensch hat einerseits eben durch die Entwicklung all seiner Fähigkeiten in einer kommunistischen Gesellschaft die Freiheit der Berufswahl, er kann je nach seinen Bedürfnissen und Vorlieben seine Tätigkeiten wechseln und sich an verschiedenen Produktionsorten verwirklichen, was u.a. die These von der "Berufslosigkeit" dieses Menschen initiierte, die auch in der DDR Ende der 50er Jahre diskutiert wurde. Andererseits sind dieser freien Wahl der Tätigkeiten die Grenzen der gesellschaftlichen Produktion mit ihren Bedürfnissen gesetzt. Der allseitig disponible Produzent ist auch eine Arbeitskraft, die an den verschiedenen Produktionsorten eingesetzt werden kann, denn Disponibilität impliziert eine Verfügungsmöglichkeit. Doch wer den Produzenten verfügt und ihm seine Tätigkeiten zuweist, ihn allseitig verwertet, bleibt unklar. Vermutlich sah Marx dieses Problem nicht, da er für seine Gesellschaftsutopie von einem Ineinanderfallen von individuellen und gesellschaftlichen Bedürfnissen ausging. Wenn der allseitig gebildete und ausgebildete Produzent die gesellschaftlichen Produktionsbedürfnisse als die seinen (an)erkennt, so entsteht ihm kein Entscheidungsproblem, so empfindet er sich nicht als von einer außer ihm stehenden Instanz verfügt und ist ganz er selbst. Dennoch ist die Konsequenz der genannten Ambivalenz die Möglichkeit zweier interpretativen Lesarten der Marxschen Bildungsvorstellungen, die aufgrund des Mangels einer ausgearbeiteten Theorie seitens Marx' wohl beide eine gewisse Legitimität für sich in Anspruch nehmen können. Diese Lesarten will ich im folgenden "philanthropistische" und "humanistische" nennen: dazu eine Erklärung.

Die spätestens von J.J.Rousseau aufgeworfene Frage nach einer Erziehung zum Menschen und Bürger eines Gemeinwesens wurde von den historischen Philanthropisten zugunsten einer

Erziehung zur bedingungslosen Integration in die aktuellen sozialen und beruflichen Verhältnisse beantwortet. Dort hatte der Mensch seine gesellschaftliche Nützlichkeit und Brauchbarkeit zu erweisen, darin hatte er die Quelle seiner Zufriedenheit und seines Glückes zu finden. Diese Haltung wurde um 1800 durch die Neuhumanisten einer radikalen Kritik unterworfen, nicht unbeeinflusst durch die Erfahrungen der Französischen Revolution und durch die Reflexion der idealistischen deutschen Philosophie. Ihrer Neuformulierung der Bildungsaufgabe, nämlich die Bildung harmonisch entwickelter Individuen, fielen das philanthropistische Utilitäts- und Eudämonieprinzip zum Opfer. Dies bedeutete de facto aber auch die Auflösung des bei den Philanthropisten noch existierenden realistischen Zusammenhanges von Bildung und Ausbildung. Th. Dietrich hat in Alternativpositionen die beiden, für die Geschichte des Bildungsdenkens so folgenreichen Haltungen plakativ verglichen (nach DIETRICH 1966, 23f.; vgl. von humanistischer Seite her auch: NIETHAMMER 1808):

Philanthropismus:	Humanismus:
homo oeconomicus	homo humanus
Bürger	Mensch
tüchtiges Gemeinwesen mit-	Vollkommenheit des Einzelnen
glied	
wirtschaftliches Leben	geistiges Leben
Staatsnutzen	Selbstwert
bürgerliche Tugenden zum	allgemein menschliche Tugenden
Fortkommen in der Welt	
Berufsbildung	literarisch-ästhetische Bildung

Zwischen diesen beiden Polen läßt sich nun auch das Marxsche Denken verstehen. Da ist einmal die philanthropistische, realistische, sozioökonomistische Lesart, bei der die allseitige Disponibilität des Produzenten hauptsächlich eine zweckmäßige Erfordernis der Produktionsentwicklung darstellt. Diese Lesart erscheint eigentlich nur bei älteren westlichen Darstellungen (wie CATALFAMO 1953; FETSCHER 1957; GROTHE 1960)(6). Dagegen überwiegt die andere, humanistische, emanzipatorische, revolutionär-utopistische, kritische Lesart bei allen späteren Arbeiten, auch wenn sie (wie WITTIG 1964, 74ff.) die prinzipielle Ambivalenz einsehen. In diesen Arbeiten ist die allseitige Entwicklung der individuellen Persönlichkeit ein Schritt der Emanzi-

pation zum Herren der Produktion und zur Selbstbestimmung und Verwirklichung des Individuums. Es wird sich zeigen, inwieweit sich diese Interpretationsmöglichkeiten in der fraglichen Zeit in der SBZ/DDR wiederfinden lassen.

Ordnet man die eben skizzierten Marxschen Vorstellungen bildungsgeschichtlich ein, so fällt auf, daß seine Themen und Forderungen keine absoluten Novitäten darstellen. Der für die kommunistische Zukunft projektierte oder prognostizierte Menschentypus eines allseitig und harmonisch entwickelten Produzenten läßt sich im Kern vom antiken Humanitätsideal der griechischen Polis (*kalokagathos*), wo jeder alle Tätigkeiten verrichten und jede Profession einnehmen konnte, über etwa J.A.Komenský ("omnes - omnia - omnino") bis zur Wiederaufnahme des antiken Ideals durch die Neuhumanisten etwa bei W. von Humboldt (oder auch F.Schiller) verfolgen. Das neuhumanistische Bildungsideal war es auch, mit dem sich Marx wenigstens implizit auseinandergesetzt zu haben scheint (vgl. dazu: WITTIG 1964, 42ff.): die Verwirklichung dieses Ideals war nur dem möglich, der die nötigen materiellen Mittel hatte. So waren, übrigens entgegen der Absicht der Neuhumanisten, große Teile der Bürgerschaft, nämlich die niederen sozialen Klassen der geistigen Verkümmern preisgegeben. Die auf diese Weise letztlich zum Scheitern verurteilte neuhumanistische Bildungsabsicht wurde aber zu Marx' Zeiten als ideologische Legitimation für ein auf die soziale Klassendifferenzierung hin orientiertes Bildungswesen herangezogen. Der Umstand der fehlenden Realisation einer Bildung für alle konnte aber Marx nicht unbeteiligt lassen. Er zeigte mit seinen sozioökonomischen Analysen den Zusammenhang des Bildungsproblems mit der gesellschaftlichen Entwicklung und damit den Weg der Verwirklichung einer allseitigen Bildung für alle als (wesentlichen) Bestandteil des allgemeinen sozialen Umwälzungsprozesses auf. Nicht die Bestimmung des Zieles wäre demnach Marx' Leistung, sondern das Aufzeigen eines Weges dorthin.

Auch das bei Marx genannte Mittel zur Erlangung einer polytechnischen Bildung, die Verbindung von theoretischem Unterricht und praktisch-produktiver Arbeit, tauchte nicht zuerst im Marxschen Denken auf, sondern ist eine Maßnahme,

die, sei es aus pädagogischen oder sozioökonomischen Gründen, schon seit dem 16. Jahrhundert immer wieder verlangt und teilweise auch realisiert wurde: zu erwähnen wäre die geforderte Kombination intellektueller und manueller Unter- richtung in den Sozialutopien von Th. Morus und T. Campanella. Für das 17. Jahrhundert werden von R. Reinig (REINIG 1967, 50ff.) weitere Apologeten der genannten Verbindung zitiert, die alle keine professionellen Pädagogen sind (D. Vairasse d'Allais, G. Winstanley, W. Petty, J. Bellers und P. C. Plockboy, der auch einen Polyprofessionalismus vertritt), auf Petty und Bellers weist Marx übrigens selber hin. Nicht zu ver- gessen wäre hier außerdem noch J. Locke. Seit dem 18. Jahr- hundert haben auch utopische Sozialisten in gesell- schaftsverändernder Absicht diese Idee übernommen, nach Morelly und F. E. Babeuf sind dies C. H. de Saint-Simon (und sein "Dissident" C. Pecqueur mit seinem "Traité sur l'édu- cation", 1827), Ch. Fourier mit seiner "éducation industrielle" und besonders R. Owen, auf dessen Erfahrungen mit einer Verbindung von Arbeitserziehung und Unterricht unter fabrikmäßigen Umständen sich Marx ausdrücklich beruft (MARX 1969, 507f.; vgl. DIETRICH 1966, 86ff.)(7).

Von diesen vormarxistischen Sozialisten hat Marx anscheinend auch die gymnastischen und d.h. (als existente Form) mili- tärischen Übungen (bei Owen gehörte noch das Tanzen dazu, was Marx nicht erwähnt) als Bestandteil einer allseitigen Entfaltung individueller Fähigkeiten übernommen. Wie auch die Verbindung des theoretischen Unterrichts mit produktiver Arbeit sind diese körperlichen Ertüchtigungen ambivalent zu verstehen: neben ihrem Beitrag zu einer "ganzheitlichen" Bildung sind sie durchaus auch als Ausgleich zur einseitigen körperlichen Anstrengung (wenn Marx von produktiver Ar- beit redet, ist körperliche gemeint) sinnvoll. Solch ein Re- kreationsmittel ist aber unabhängig von der jeweiligen Ge- sellschafts- und Wirtschaftsform einsetzbar.

Während bei den utopischen Sozialisten Erziehung, hier zur Arbeit, ein wesentliches, wenn nicht das wichtigste Mittel zur Erreichung der angestrebten neuen Gesellschaft war, be- trieben Ende des 18. Jahrhunderts die Pädagogen aus dem Um- kreis der Industrieschulbewegung (wie J. B. Basedow, J. H. Campe, F. Kindermann, A. Wagemann, H. Ph. Sextro, teilweise auch

J.H.Pestalozzi) Arbeitserziehung aus einem sozioökonomischen Motiv, nämlich als Erziehung zur "Industriosität" (von "industria", Fleiß, abgeleitet), um die "Armen", die unteren sozialen Schichten, die allein hier pädagogische Zielgruppe waren, für die Arbeit in ihrem Stande vorzubereiten, sie leistungsfähiger und vielseitiger verwendbar zu machen, ihre Gesinnung und ihre Sitten im Sinne der für sie als angemessen betrachteten Ethik zu veredeln (vgl. auch a. a.O., 75ff.).

Diese teilweise mit dem historischen Philanthropismus im Zusammenhang stehende Industripädagogik war im Zuge einer Produktivitätssteigerung durch Manufaktur- und Verlagswesen entstanden, wozu der Einsatz von arbeitenden Kindern gehörte. Neben der Erziehung zur Industriosität sollten diese Maßnahmen einer Verbindung von produktiver Arbeit und (minimalem) Elementarunterricht der Bewältigung der materiellen Lebensnot der "Armen" und gleichzeitig der Steigerung der regionalen Wirtschaftskraft dienen. Es war dies die extreme realistisch-ökonomistische Variante einer Interpretation des Verhältnisses von Bildung und Arbeit, die dann von den Neuhumanisten bekämpft wurde, zumal allmählich die ökonomische Entwicklung hin zur industriellen Fabrik, in der nicht mehr ohne weiteres Kinder beschäftigt werden konnten, fortschritt. Hatte noch J.W.Goethe das schöpferisch-handwerkliche Tun in sein Bildungskonzept eingeschlossen, so ist bei J.G.Fichte oder F.Herbart trotz fortschreitender Industrialisierung und beginnender Technisierung des Lebens Bildung primär eine literarische Angelegenheit, das Thema Arbeitswelt wurde dabei größtenteils ausgeklammert. Allerdings in der Pädagogik Pestalozzis, in seiner Idee der "industriösen Bildung", findet man noch einmal einen, wie O. Anweiler es ausdrückte, Schnittpunkt von Industripädagogik und humanistischer Bildungsidee (ANWEILER 1963, 511). Nicht zufällig wird also dieser Pädagoge von B.Tollkötter (TOLLKÖTTER 1970) in bezug auf seinen Beitrag zum Problem Bildung und Arbeit, der sich noch bis in dieses Jahrhundert etwa in den Vorstellungen G.Kerschensteiners, E.Sprangers, H.Weinstocks und Th.Litts auswirkte, Marx gegenübergestellt.

Pestalozzi hatte auch schon 1805 die Forderung nach einer "ländlichen école polytechnique" (a.a.O., 174) erhoben.

Selbst der Begriff "polytechnisch" geht also nicht auf Marx zurück, aber Pestalozzi hat vermutlich damit das gleiche wie Marx verbunden, allerdings nicht unbedingt das, was wir heute darunter allgemein verstehen. Jene Institutionen, die Marx anerkennend erwähnt (MARX 1969, 512), sind keine polytechnischen Bildungsanstalten, wie man sie heute in Kenntnis der Einrichtungen in den sozialistischen Ländern vermuten mag: die "écoles d'enseignement professionnel" sind in der Tat "Berufsschulen", eine (heute verallgemeinerte) Errungenschaft des frühen Kapitalismus; die "polytechnische(n) und agronomische(n) Schulen" sind in gewisser Weise den heutigen technischen Fach(hoch)schulen bzw. Technischen Universitäten vergleichbar. An diesen Anstalten wurden seit Ende des 18. Jahrhunderts Fachkräfte für leitende Positionen in Produktion, Armee und staatlicher Verwaltung ausgebildet, ihre Zöglinge standen übrigens, wie Marx schon 1848 berichtet (MARX 1971, 131), subjektiv nicht gerade auf der Seite des Fortschritts (8).

Der Begriff "polytechnisch" erscheint demnach im "Kapital, Bd.1" im Zusammenhang mit zu Marx' Zeit bereits existierenden, "philanthropistisch" orientierten Einrichtungen, wobei die "Polytechnika" (wie Humaniora) als Sammelbegriff für den Ausbildungszielen entsprechende Fächer wie Mathematik, allgemeine Technologie, Mechanik, Chemie, Bankwesen, etc. zu verstehen ist, was allerdings (soweit sich dies ohne Spezialuntersuchung sagen läßt) in diesem Falle nicht bedeutete, daß die Zöglinge etwa eine "polytechnische" Bildung im Sinne der Vermittlung jener "allgemeinen Prinzipien aller Produktionsprozesse" und des Erwerbs von Fertigkeiten im Umgang mit den "elementaren Werkzeugen" erhielten. Schon vor den einschlägigen Marxschen Äußerungen zur polytechnischen Bildung hat man auch in Deutschland den Polytechnikgedanken aufgegriffen und das Prinzip der französischen Schulen mit der Realbildungsidee verbunden. Dabei wandelte man die als Gegenpol zum humanistischen Gymnasium geschaffene Realschule in Verbund mit einer berufsspezifischen höheren Gewerbeschule in der fakultativen Oberstufe zu einer "polytechnischen" Anstalt um, wo neben den für die verschiedenen gehobenen Führungspositionen in Handel, Industrie und Militär gemeinsamen

naturwissenschaftlichen und technologischen Grundlagen ein berufsspezifischer Gegenstandskanon unterrichtet wurde (vgl. z.B. die Ausführungen zum Institut in Darmstadt bei: SCHACHT 1843). Wenn es nun zutrifft (und die einschlägige Literatur scheint dem nicht zu widersprechen), daß auch die französischen "polytechnischen Schulen" professionell - und das heißt auch monotechnisch - ausgerichtete Anstalten waren, wobei das für alle Richtungen gemeinsame Curriculum qualitativ das der Realschuloberstufe war, welches man wohl nicht als "polytechnisches" im heutigen Sinne bezeichnen will, so verweist Marx an der fraglichen Stelle im "Kapital" zwar auf Nova der damaligen bürgerlichen Gesellschaft, die heute aber auch in nichtsozialistischen Gesellschaften verallgemeinert sind, ohne daß man etwa die Heranbildung allseitig entwickelter Persönlichkeiten von diesen Instituten erwarten würde. Es scheint mir dies ein bisher unbeachtetes Problem der Marxschen Polytechnikvorstellung zu sein, das hier allerdings nicht weiterverfolgt werden soll.

Wenn Marx aber selber Forderungen in bezug auf eine Erziehung in der künftigen Gesellschaft erhebt bzw. (dem Marxschen Anspruch angemessener:) Prognosen darüber anstellt, spricht er im übrigen von einem "technologischen Unterricht" bzw. von "technological training", so im "Kapital" (MARX 1969, 512) und in der englischen Fassung der "Genfer Resolution" (The International Courier 4(1867)6-7 u. 8-10), während es in der deutschen Fassung (Der Vorbote 1 (1866)10 u. 11) "polytechnische Erziehung" bzw. sogar "Abrichtung" heißt (9). Die deutsche Übersetzung hat (entgegen Wittigs Angabe, daß der Übersetzer J.Ph.Becker gewesen sei; vgl. BEUTLER & HENNING 1968, 621, Anmerk.68a) wahrscheinlich J.G.Eccarius besorgt, auf den auch die beiden (im Original englischen; vgl.a.a.O., 621) Redeaufzeichnungen zur "allgemeine(n) Bildung in der modernen Gesellschaft" (MARX 1975a) zurückgehen (a.a.O., 687, Anmerk.432), wo ebenfalls "polytechnisch" zu lesen ist, so daß die Vermutung naheliegt, daß Marx niemals in bezug auf eigene Bildungsvorstellungen den Terminus "polytechnisch", sondern nur "technologisch" benutzt hat.

Eine solche Unterscheidung hat allerdings keine weiteren

Konsequenzen, wenn man bedenkt, daß, wie M.H.Ludwig zeigt (LUDWIG 1970), beide Begriffe im damaligen Sprachgebrauch synonym verwendet wurden. Verwunderlich bleibt aber, daß Marx jene historischen polytechnischen Anstalten positiv erwähnt, obgleich dort eine weitgehend monoteknische Spezialausbildung stattfand und er für sein "total entwickelte(s) Individuum, für welches verschiedene gesellschaftliche Funktionen einander ablösende Betätigungsweisen sind" (MARX 1969, 512), einen polytechnischen Unterricht fordert, der (so in allen Varianten der "Genfer Resolution") "die allgemeinen Prinzipien aller (Hervorhebung von mir) Produktionsprozesse vermittelt und gleichzeitig das Kind und die junge Person einweicht in den praktischen Gebrauch und Handhabung der elementaren Instrumente aller (s.o.) Arbeitszweige" (MARX 1975, 195).

Die sklavische Verkettung des individuellen Produzenten mit einem Produktionszweig und seinen Tätigkeiten, die die allseitige Betätigung aller Talente behindernde, fortschreitende Arbeitsteilung wird noch nicht durch die bloße Verbindung von Unterricht und produktiver Arbeit, bloßem Unterricht in der einen oder anderen Technologie aufgelöst, auch wenn darin sicherlich ein historischer Fortschritt zu sehen ist, der vollzogen werden mußte. War sich Marx etwa des qualitativen Unterschiedes zwischen diesen Instituten und seiner Vorstellung nicht bewußt? Jedenfalls findet sich an jener Stelle im "Kapital" kein klärendes Wort. In der zweiten bildungspolitischen Rede vom 17.8.1869 (MARX 1975a, 563) differenziert er anscheinend zwischen seiner Auffassung von "polytechnischer Ausbildung" und der gewisser proletarischer Schriftsteller, die sich von einem bourgeoisien Verständnis hätten leiten lassen. Die Äußerung ist aber wie gewöhnlich so knapp gehalten und jene Reden sind bisher nicht zur Frage des polytechnischen Unterrichts ausgewertet worden, so daß sich darauf auch keine sichere Entscheidung der obigen Frage gründen läßt: zu viele Unsicherheiten bleiben.

Worin mag nun die Bedeutung des Klassikers Marx für die Pädagogik bestehen? Es wurde gesagt, daß pädagogikgeschichtlich keine Novitäten auf ihn zurückgehen: weder die

Idee eines allseitig entwickelten und gebildeten Menschen noch die dafür notwendige Verbindung von Unterricht und produktiver Arbeit finden sich erstmals bei ihm. Er hat kein pädagogisches System hinterlassen, seine curricularen und methodischen Vorstellungen sind äußerst fragmentarisch und inhaltlich auch nicht neu. Was also bleibt ?

Marx hat, so wird verschiedentlich ausgeführt, ungleichzeitig zu der damals vorherrschenden neuhumanistisch-idealistisch begründeten, primär literarisch orientierten Pädagogik "als Erster in aller Schärfe das Problem "Bildung und Arbeit" in der nichtständischen, neuen industriellen Gesellschaft" erkannt (ANWEILER 1959, 653). Nicht seine pädagogischen Vorstellungen sind an sich neu und auch bedeutsam, sondern die Wiederaufnahme älterer pädagogischer Ideen unter den Bedingungen der beginnenden Industrialisierung und ihre Einbeziehung in den Kontext seiner Anthropologie und seiner sozioökonomischen Analysen, die zugleich den Weg ihrer Realisation zu implizieren vorgeben.

Marx versuchte, über die Anthropologie der, gemessen an ihren frühen Ansprüchen gescheiterten, humanistischen Individualbildung hinauszugelangen, was schon bei G.W.F.Hegel eingeleitet worden war (vgl. REINIG 1967; GROTH 1978, 32). Wie J.L.Blaß in seiner pädagogischen Theoriegeschichte Marx' Verdienst akzentuiert, bedeutete dessen Ansetzen an der Hegelschen Anthropologie eine "revolutionäre Umkehrung", bei der "der Mensch als das sein individuelles und gesellschaftliches Leben in der Arbeit selbst erzeugende(s) Gattungswesen", der homo faber als Subjekt pädagogischer Theoriebildung" (BLASS 1978, 141; im Original hervorgehoben) avancierte. Diese bedeutsame "anthropologische Grundvorstellung (im Original hervorgehoben) der Selbstproduktion des menschlichen Lebens" habe den traditionellen pädagogischen Begründungszusammenhang umgekehrt und Arbeit und Gesellschaft in eine "elementare und wesenhafte Beziehung zur Bildung (im Original hervorgehoben)" gesetzt (a.a.O., 175). In der real existierenden Gesellschaft war aber Arbeit (konkret des Proletariats) ein Prozeß der Entfremdung vom eigenen "Gattungswesen", weshalb Wege und Methoden gefunden werden mußten, diesen mit sich selbst identischen

Menschen zu bilden, der weder Sklave anderer Menschen noch bestimmter sozioökonomischer Verhältnisse war, und der für die fortentwickelten Produktivkräfte auch als notwendig betrachtet wurde.

Die sozioökonomischen Analysen des "Kapital"-Verfassers ergaben nun, daß dieser geschichtsnotwendige und wünschenswerte Mensch durch den Zustand der Produktionsverhältnisse, konkret des Kapitalismus, sich nicht entwickeln konnte, was für Marx die gesetzmäßige Konsequenz der Veränderung dieser Verhältnisse implizierte: die proletarische Revolution. Seine pädagogischen Äußerungen sind nun zu einem großen Teil (wie übrigens auch der Punkt 10 im "Kommunistischen Manifest"; MARX & ENGELS 1974, 482) nicht Bestandteile eines relativ autonom zu realisierenden pädagogischen Forderungskatalogs, sondern Prognosen über das "Bildungswesen" jener künftigen kommunistischen Gesellschaft. Nur wo Marx Merkmale, Keime, "Fermente" (wie er zu sagen pflegte) dieser Bildung der Zukunft in seiner Gegenwart entdeckte, hat er diese, wie die Verbindung von Unterricht und produktiver Arbeit, in bildungspolitische Forderungen münden lassen. Im Gegensatz zu den utopischen Sozialisten verstand er aber pädagogische Maßnahmen, etwa die Erziehung eines "Neuen Menschen", allgemein nicht als Mittel zur Erlangung der neuen Gesellschaft, sondern als ein im Zuge und als Effekt der sozialen Umwälzung auftauchendes gesellschaftliches Phänomen. Von daher ist wohl Blaß zu verstehen, wenn er davon spricht, daß "im Struktur- und Begründungszusammenhang" der Marxschen Bildungskonzeption (wie sie Blaß annimmt) das Primat der Politik stehe (PLASS 1978, 175) und nicht der pädagogische Eifer.

3 Die pädagogische Marx-Rezeption und die Entwicklung der Pädagogik in der SBZ/DDR von 1945-1952/53

3.1 1945/46: Der demokratische Neuanfang

Im Jahre 1945 - das faschistische System hatte aufgehört zu existieren - standen die Überlebenden (nicht nationalsozialistisch denkenden) Deutschen und ihre Besatzer bzw. Befreier vom Faschismus vor der großen Aufgabe, gegen die nationalsozialistische, rassistische und militaristische Vergangenheit ankämpfend eine Erneuerung Deutschlands einzuleiten: die schon legendäre "Stunde Null". Das hieß zunächst konkret auch für die sowjetische Besatzungszone (SBZ) die Entnazifizierung, die sich bis 1948 hinzog, und positiv (auch im Sinne der Sowjetunion, gestützt auf das Potsdamer Abkommen vom August 1945) die Entwicklung einer "anti-faschistisch-demokratischen" Politik (1). Die später staatstragende und die Entwicklung in der DDR bis heute bestimmende Sozialistische Einheitspartei Deutschlands (SED), im April 1946 aus der Vereinigung von SPD und KPD entstanden, hatte seinerzeit allerdings (wenigstens bei den Landtagswahlen Oktober 1946) noch nicht ihre absolut dominierende Rolle eingenommen. Überhaupt befand man sich damals in der SBZ noch relativ im unklaren über positive Aussagen zur neuen Gesellschaftsverfassung: antifaschistisch und demokratisch war der einende Minimalkonsens, der jenseits des Faschismus die verschiedenen politischen Ordnungsvorstellungen - auch der neugegründeten Parteien (2) - zuließ. Wenn man marxistisch orientiert war, dann doch anscheinend nicht unbedingt mit Berufung auf die leninistische oder gar stalinistische Interpretation des Marxismus. Dies galt nicht nur für das ohnehin revisionistisch geprägte Denken der ehemaligen Sozialdemokraten, sondern offensichtlich teilweise auch für die ehemaligen KPD-Mitglieder (3). Man wollte nicht den Versuch unternehmen, ausländische Entwicklungen (so besonders die in der Sowjetunion) in toto zu kopieren, was damals in Anbetracht der politischen Situation wohl auch zum Scheitern verurteilt gewesen wäre. Der "Chefideologe" der KPD, A. Ackermann, sprach sich noch im Februar 1946 für einen besonderen "deutschen Weg zum Sozialismus" aus (ACKERMANN 1946), womit er sich durchaus

nicht im Widerspruch zu damaligen Äußerungen Stalins befand (vgl. WEBER 1976, 20). Die Überprüfung der vielleicht naheliegenden Vermutung, daß die ideologische Zurückhaltung taktische Gründe z.B. in Hinblick auf die angestrebte Parteienfusion bzw. die kommunistische Machtergreifung hatte, ist allerdings nicht Zweck dieser Arbeit. Festgehalten werden sollte aber das Vorhandensein eines gewissen Pluralitätszugeständnisses in bezug auf eine "sozialistische" Politik selbst in den Reihen der Kommunisten (4).

Die katastrophale materielle Situation (5) des besiegten Landes gebot einerseits die Wiederherstellung der lebensnotwendigen Einrichtungen und, soweit geduldet, den wirtschaftlichen Wiederaufbau, andererseits verlangte auch die Sowjetunion für ihren eigenen Wiederaufbau Reparationsleistungen und demonitierte ein Großteil dessen, was heil geblieben war. Zudem hatte die Sowjetunion mit ihrer Zone ein Gebiet besetzt, dessen ökonomische Struktur zugunsten der Landwirtschaft unausgewogen war. Schließlich aber zog man auch ideologisch gewisse Lehren aus den Erfahrungen mit der politischen Funktion des Wirtschaftssystems in der Zeit des Faschismus, die für die neue Wirtschaftsordnung Konsequenzen implizierten. Mit Maßnahmen wie Bodenreform (September 1945) und Industriereform (Volksentscheid Juni 1946 zur Enteignung von Großbetrieben und ihrer Umwandlung in "Volkseigentum" bzw. "Sowjetische Aktiengesellschaften") versuchte man feudale Überreste auf dem Lande und die kapitalistische Großindustrie zu beseitigen. Solche "demokratisierenden" wirtschaftsstrukturellen Veränderungen waren allerdings nicht eindeutig als Bestandteile einer sozialistischen Transformation der SBZ in Richtung auf eine stalinistische Wirtschafts- und Gesellschaftsordnung zu erkennen.

Auch im Bildungswesen (6) wurden bis Herbst 1946 Maßnahmen zur Einleitung einer antifaschistisch-demokratischen Umwälzung getroffen. Im Gegensatz zu den westlichen Zonen galten die Veränderungen in der SBZ für alle "Länder" und "Provinzen" einheitlich. Im Juli 1945 war eine Deutsche Zentralverwaltung für Volksbildung (DZfV) gegründet worden, im Oktober begannen wieder Schul- und Universitätsunterricht. Die Entnazifizierung, Entkonfessionalisierung und

Entprivatisierung des Bildungswesens standen an, positiv - wie auf dem gesamten wirtschaftlichen und gesellschaftlichen Sektor - eine (nirgendwo konkretisierte) "allseitige Demokratisierung des gesamten Schulwesens" (SPD und KPD im Oktober; AUFRUF 1970, 192). Das Gesetz zur Demokratisierung der deutschen Schule vom Mai/Juni 1946 (GESETZ 1970; vgl. UHLIG 1981) machte dann die bildungspolitischen Absichten der damaligen Reformer deutlich: Aufbau einer zentralverwalteten staatlichen Einheitsschule, in der alle Kinder und Jugendlichen ohne Rücksicht auf soziale Herkunft und finanzielle Möglichkeiten die gleiche Grundbildung erhalten sollten. Die Begabten, so hörte man auf dem ersten Pädagogischen Kongreß (August 1946 in Berlin; vgl. WANDEL 1955), wo man nach der äußeren nun auch die innere Schulreform in Angriff nahm, wollte man fördern, nicht der Heranbildung von Spezialisten wegen, sondern um die soziale Struktur der Schülerpopulation der allgemeinen Bevölkerungsstruktur anzupassen. Die Einheitsschule mit ihrer sozialpolitischen Absicht sollte alte, in der Tradition der Französischen Revolution stehende demokratische Reformforderungen erfüllen: die endgültige Beseitigung des Bildungsprivilegs bestimmter sozialer Schichten und die Verwirklichung eines Rechts auf Bildung für alle Bürger.

Der Inhalt dieser Bildung sollte nach dem Gesetz vom Mai/Juni 1946 so beschaffen sein, daß die "deutsche demokratische Schule ... die Jugend zu selbständig denkenden und verantwortungsbewußt handelnden Menschen", zu Staatsbürgern eines demokratischen Gemeinwesens erzieht (GESETZ 1970, 208). Die Erfahrungen mit dem faschistischen System waren noch präsent. Daher bestimmte man neben der Entnazifizierung als Aufgaben des Gesetzes, die Beseitigung des Gefälles zwischen Stadt und Land (ländliche Schulreform im Juni; vgl. RICHTLINIEN 1970a) und die staatlich beaufsichtigte Entwicklung einheitlicher Lehrpläne voranzutreiben (erste Pläne im Juli). Endlich mußten die vielen aus dem Dienst entfernten Lehrer (etwa dreiviertel der Lehrerschaft war Mitglied der NSDAP gewesen !) kurzfristig ersetzt werden: Einrichtung pädagogischer Hochschulfakultäten für eine einheitliche, akademische Lehrerausbildung, wie schon früher gefordert und nun von der sowjetischen Besatzungsad-

ministration befohlen (BEFEHL 1970).

Auch die Entwicklung der frühen Erziehungswissenschaft (7) in der SBZ ist inhaltlich von den antifaschistisch-demokratischen Reformabsichten und ihrer theoretischen Begründung bzw. der Auseinandersetzung um bestimmte Realisationswege bestimmt. Zudem war auch die Biographie ihrer Protagonisten nicht unwesentlich. Die "Neuwissenschaftler" (Alt) wie R.Alt, M.G.Lange, H.Deiters u.a., zu jener Zeit theoretische Wortführer und in der Weimarer Republik zumeist als (sozialdemokratisch orientierte) Lehrer und zudem Mitarbeiter bei sozialengagierten Projekten und Versuchsschulen (z.B. der F.Karsens in Neukölln) tätig gewesen, lehnten eine (ahistorisch bruchlose) Restauration vergangener pädagogischer Richtungen ab und waren um eine erfahrungs- und sozialorientierte Pädagogik bemüht, die in der deutschen Erziehungswissenschaft bisher kaum entwickelt war.

Den (reform-)pädagogischen Richtungen der Weimarer Zeit waren sie zwar anfangs noch terminologisch verbunden, jedoch stellten sich ihre wissenschaftlichen Beiträge als gegenüber diesen selbständige heraus, wenn auch die eigene Orientierung unter damaligen Forschungsbedingungen, die beispielsweise kaum empirische Arbeiten zuließen, nicht konsequent verfolgt werden konnte. Man war schließlich nicht nur Erziehungswissenschaftler, sondern vor allem auch praktischer Pädagoge und Bildungspolitiker, und in dieser Eigenschaft war man mit brennenderen Problemen konfrontiert, die einer baldigen Lösung harrrten.

Einen einheitlichen bildungstheoretischen Ansatz gab es allerdings zu jener Zeit noch nicht. Später als einander widersprechende Ansichten begriffene standen nebeneinander, wie das auf einer Pädagogischen Tagung in Weimar (1946) verabschiedete (von H.Siebert auf dem 4.Pädagogischen Kongreß 1949 attackierte) "Methodische Manifest" zeigt (vgl. HEUBACH 1967; LANGEWELLPOTT 1973, 36f.). Ebenso zeugt die spätere Diskussion um den einige Zeit (nicht nur in Thüringen) durchgeführten Kern-Kurs-Unterricht zwischen den Jenaern um P.Petersen auf der einen Seite und R.Söhring bzw. dem damals relativ wenig beachteten sowjetischen Bildungs-offizier N.P.Ščerbov auf der anderen Seite vom anhaltenden

Einfluß reformpädagogischer Strömungen (besonders unter den Lehrern)(vgl.a.a.O., 37ff.). Selbst der oben erwähnte gesellschaftsbezogene Ansatz, begründet in der für die Erziehung behaupteten Abhängigkeit von gesellschaftlichen, ökonomischen und politischen Umständen, unter Vernachlässigung anthropologisch oder psychologisch fundierter Argumentationen (a.a.O., 21ff.), der zudem noch je nach Autor differierte, konnte eigentlich nicht als Konsens für die verschiedenen Pädagogen, die in jener Zeit durch Publikationen hervortraten und zu denen auch so bekannte "Altwissenschaftler" wie Th.Litt und Petersen gehörten, betrachtet werden. Es fand aber immerhin damals (etwa in dem Fachorgan "Pädagogik") noch eine Auseinandersetzung der verschiedenen Ansichten statt, nicht nur, wie oben gezeigt, um praktische, unterrichtsmethodische Fragen, sondern auch um fundamentale erziehungswissenschaftliche Probleme (vgl. etwa die Autonomiediskussion, s.w.u.). Es kann allerdings demnach in bezug auf die ersten beiden Nachkriegsjahre nicht mit Recht von einer einheitlichen Theorie von Bildung und Erziehung gesprochen werden. Die die verschiedenen pädagogischen Autoren vielleicht noch vereinende thematische Bezugnahme auf das neue demokratische Gemeinwesen und die Bildung des Individuums in und für diese (angestrebte) Gesellschaft reicht angesichts der Unterschiede in den jeweiligen Vorstellungen von einer solchen demokratischen Gesellschaft, dem dazugehörigen Staatsbürger und dem Weg der Realisierung seiner Bildung und Entwicklung dafür nicht aus.

Es war schon die Rede von den noch bzw. nach der Unterbrechung durch den Faschismus erneut besonders bei den pädagogischen Praktikern und einigen älteren Vertretern dieser Ansätze wirksamen reformpädagogischen Strömungen, mit denen der größte Teil der Autoren nach dem Kriege biographisch verbunden war. Dieser Umstand lenkt das Interesse auf die Rezeption und Bedeutung historisch-pädagogischen Denkens für die frühe Erziehungswissenschaft in der SBZ, zumal auch Marx ein historischer Autor ist und dessen Rezeption in einer möglichen pädagogischen Historiographie als erziehungswissenschaftlicher Teildisziplin vermutet werden darf.

Erst seit Wintersemester 1946/47 gab es an den neu entstandenen pädagogischen Fakultäten zwar entsprechende Arbeitsbereiche für "Geschichte der Pädagogik" (8), der pädagogischen Historiographie ausschließlich gewidmete Arbeiten entstanden jedoch auch dann kaum. Die Beschäftigung mit historischem pädagogischen Denken war seinerzeit noch integraler Bestandteil der Auseinandersetzung mit aktuell interessierenden Problemen. Für sozialwissenschaftlich orientierte Autoren wie Alt und Lange gehörten die kritische Rezeption historischer Beiträge zu theoretischen und praktischen Belangen und ihrer Verwendung zur Begründung, Legitimierung, Weiterentwicklung oder Ablehnung bestimmter Lösungsvorschläge im Zusammenhang mit aktuellen theoretischen wie praktischen Problemen zum erziehungswissenschaftlichen Selbstverständnis (vgl. RANG 1980, 28ff. u. 39ff.). Diese Art historisch argumentierenden Praxisbezugs gebot sich auch in einer Situation, in der einerseits die faschistische Vergangenheit theoretisch zu bewältigen, andererseits die Vergangenheit in Form reformpädagogischer Ansätze noch bis in die Nachkriegsgegenwart von Relevanz war. Damit galt es sich in bezug auf die aktuellen Probleme auseinanderzusetzen.

Gemessen an dem Anspruch eines historisch argumentierenden Praxisbezugs läßt die tatsächlich erfolgte Rezeption allerdings zu wünschen übrig. In bezug auf die Pädagogik des Nationalsozialismus ist sie bis heute bei theoretisch dürftigen, allgemein-formelhaften Ansätzen steckengeblieben (vgl. a.a.O., 46ff.) (9). Die reformpädagogischen Ansätze von vor 1933 wurden zwar von Autoren wie Alt und Lange, die selber biographisch (im Gegensatz zu späteren Kritikern) mit ihnen verbunden waren, als historische Phänomene begriffen, die jetzt unter anderen sozialen und pädagogischen Bedingungen nicht bruchlos zu transponieren waren (vgl. SCHONIG 1973, 173f. u. 210ff.; RANG 1980, 63ff.). Als Beispiele seien die Texte "Zur gesellschaftlichen begründung der neuen schule" und "Zum problem der unterrichtsmethode in der demokratischen schule" von Alt (ALT 1946 u. 1947; vgl. RANG 1980, 78ff.) erwähnt. Den hier vorfindbaren Grad kritischer Vertiefung erreichte der ahistorische Bezug der meisten pädagogischen Praktiker auf reformpädagogisches

Denken allerdings nicht. Zwar wurde die teilweise individualistische "Überspitzung" der Reformpädagogik (10) abgelehnt, aber an verschiedene Ideen, jetzt unter dem Zeichen der anstehenden demokratischen Umformung der Gesellschaft, wie die Arbeitsschulbewegung, die Lebensgemeinschaftsschule, den Gesamtunterricht, den Kern-Kurs-Unterricht oder die Projektmethode angeknüpft (a.a.O., 69). Dies war einerseits möglich, da die sowjetische Reformpädagogikkritik (11) aus den dreißiger Jahren (bis auf das Verbot der Reinstallierung der "Jugendkunde" an den Hochschulen) anscheinend nicht auf die SBZ übertragen wurde (a.a.O., 70), andererseits verständlich, da die Lehrer zum einen schon vor 1933 mit solcher Pädagogik in Verbindung gestanden hatten, zum anderen diese Pädagogik, soweit sie sich nicht für den Faschismus instrumentalisieren ließ, in der Folgezeit verboten gewesen war und ihre Vertreter verfolgt worden waren, und jetzt, da wieder demokratische Verhältnisse existierten, gewisse reformpädagogische Strömungen als modernste Richtungen nicht-faschistischen pädagogischen Denkens gelten konnten, die zudem in der Vergangenheit nur teilweise in schulische Realität umgesetzt worden waren, also noch weitgehend ihrer Verwirklichung harrten, die nun unter den neuen Bedingungen vielen pädagogischen Praktikern angezeigt schien. Schließlich betraf die Übernahme besonders unterrichtsmethodische Neuerungen, die im Bewußtsein der Rezipienten aus der Schulpraxis ohnehin allgemein als sozial unabhängig transferierbar und realisierbar erschienen.

Als prägnantes Beispiel der ahistorischen Rezeption und versuchten Dienstbarmachung pädagogischen Denkens vergangener Zeiten, ein Verfahren, das nicht nur auf die Reformpädagogik angewendet wurde, gibt B.Rang mit der Darstellung der frühen Pestalozzi-Rezeption zu seinem 200.Geburtstag 1946 (a.a.O., 119ff.). Dieser Klassiker des frühen bürgerlichen Erziehungsdenkens und damit als Repräsentant demokratisch-humanistischen Denkens interessante Pädagoge wurde nicht nur in journalistischen und Jubiläumsbeiträgen direkt als wegweisendes Vorbild für aktuell zu lösende Bildungsprobleme in Anspruch genommen: "Pestalozzi als Zeitgenosse" - so der Beitrag des Berliner Schulreformers O.Winzer (WINZER 1946). Von dieser Art des Umgangs mit dem historischen Päd-

agogen weichen allerdings die Arbeiten von Litt und Alt (LITT 1946a; ALT 1946a) ab (vgl. RANG 1980, 122).

Nun liegt die Frage nahe, inwieweit der historische Autor Marx für historische Rückblicke bzw. für aktuelle Inanspruchnahmen interessant geworden ist. In den wenigen pädagogisch-historiographischen Beiträgen jener Zeit geht es nicht um Marx (12), sondern zwar auch um Nichtpädagogen wie Marx, jedoch sind es Denker der deutschen aufklärerisch-demokratisch-humanistischen Tradition wie etwa G.W.Leibniz (RICHTER 1946; vgl. LANGEWELLPOTT 1973, 32f.) oder aber um genuine Pädagogen jener Zeit (SCHATTER 1946 zu F.Dittes), die anscheinend nach der Erfahrung des Faschismus auch die Funktion eines "Alibis" übernahmen, nämlich sich und der Welt zu demonstrieren, daß die deutsche Geistesgeschichte nicht nur eine der Inhumanität war: das "andere" Deutschland. Für diese Rolle dürfte aber Marx damals noch untauglich gewesen sein.

Es war also vermutlich nicht allein der unentwickelte Zustand der pädagogischen Historiographie in der SBZ, der für das Fehlen einer expliziten pädagogischen Marx-Darstellung verantwortlich zu machen ist. Kam ihm die "Alibifunktion" nicht zu, so war er auch in bezug auf die 1946 diskutierte Unterrichtsmethode (wie in Kap.2 zu sehen) nicht verwertbar. Jedoch als historische Legitimation aktueller bildungspolitischer Forderungen und als Fundierung für die Entwicklung einer sozialwissenschaftlich orientierten Theorie von Bildung und Erziehung hätte sein Denken eigentlich erhalten können, weshalb bildungspolitische und erziehungswissenschaftlich-theoretische Beiträge jener Zeit daraufhin zu untersuchen sind, inwieweit in ihnen eine Marx-Rezeption eingeflossen ist, zumal festgestellt worden war, daß für bestimmte, wortführende Autoren historische Rezeptionen einen integralen Bestandteil ihrer Argumentation darstellten.

Wichtige bildungspolitische Beiträge der "Schulpolitiker" (LANGEWELLPOTT 1973, 175, Anmerk.22) jener Zeit waren etwa die Rede Ackermanns auf einer KPD-SPD-Kundgebung vom November 1945 (ACKERMANN 1966), die Rede des Präsidenten der DZfV, P.Wandel, auf dem ersten Pädagogischen Kongreß (WANDEL 1955), die Ausführungen des Vizepräsidenten E.Marquardt

(MARQUARDT 1946), die Rede des Kommunisten W. Wolf auf der Weimarer Konferenz (WOLF 1946) und die Argumentationen W. Heises zum Gesetz von 1946, u.a. auf dem Berliner Kongreß (HEISE 1946 u. 1946a; vgl. LANGEWELLPOTT 1973, 23)(13). In diesen Beiträgen wird das Ideal des demokratischen Staatsbürgers gemäß der antifaschistisch-demokratischen Linie knapp skizziert: ein humanistisches, selbständig denkendes und handelndes, verantwortungsbewußtes Individuum, das seine Verpflichtungen ökonomischer und gesellschaftlicher Art kennt und erfüllt. Dieses Ideal läßt sich weder eindeutig auf Marxsche Äußerungen zurückführen, wenn auch die sozialpolitische Absicht der "deutschen demokratischen Schule" mit seinen bildungspolitischen Forderungen vereinbar ist, wesentliche Elemente wie die polytechnische Bildung fehlen jedoch im Konzept der Einheitsschule, noch werden die pädagogisch verwertbaren Gedanken von Marx überhaupt in einem der Texte oder in irgendwelchen anderen bildungspolitischen Ausführungen der Zeit erwähnt. Dagegen ist es ein genuiner Pädagoge, der "große humanistische Erzieher Pestalozzi" (ACKERMANN 1966, 8), im Faschismus als "liberaler Schwächling" diffamiert, der nun immer wieder als Vertreter eines Bildungsideals genannt wird, wie es auch für die "deutsche demokratische Schule" in der SBZ vorbildlich und bestimmend sein soll. Es bleibt also angesichts der dürftigen Quellenlage für diese Zeit der Spekulation überlassen zu entscheiden, ob die damaligen Kommunisten, wie übrigens schon während des Krieges (14), die Berufung auf Marxsche bildungspolitische Äußerungen für obsolet erachteten, sei es aus taktischen Gründen in bezug auf die generelle Volksfrontpolitik (der Name Marx fällt auch in anderem Zusammenhang relativ selten) oder aus der situationsanalytischen Erkenntnis heraus, daß diese Äußerungen zur Begründung des antifaschistisch-demokratischen Kurses nicht benötigt wurden bzw. die Zeit ihrer Realisierung in sozialevolutionärer Hinsicht noch nicht gekommen war, oder ob die pädagogischen Äußerungen von Marx von den Protagonisten der Bildungsreform bisher noch gar nicht rezipiert worden waren. Dies ist nicht auszuschließen, wenn man bedenkt, daß die "Kanonisierung" Marxscher pädagogischer Äußerungen vermutlich erst in den 30er Jahren in der stali-

nistischen Sowjetunion stattgefunden hatte (vgl. Exkurs B) und dies in diversen Lehrbüchern, deren Lektüre den deutschen Sowjetunion-Emigranten (wie dem Ausbilder an der Moskauer Kominternschule Wandel) während des Krieges, soweit sie überhaupt ausreichend Russisch verstanden, sicher nicht das Naheliegendste war: die Begründung einer marxistischen Bildungstheorie war wahrscheinlich nicht ihr aktuelles Problem. Auch für die ehemaligen KZ-Insassen Wolf und Alt dürfte die Entwicklung der (pädagogischen) Marx-Rezeption in der Sowjetunion verschlossen geblieben sein. Die Teilnehmer an der Diskussion (in der "Pädagogik") über fundamentale erziehungswissenschaftliche Fragen in den ersten beiden Nachkriegsjahren waren zudem meist ehemalige Sozialdemokraten, denen von ihrer bisherigen politischen Biographie eine ausschließliche marxistisch geprägte oder gar dogmatisch-stalinistische Position ferne lag: Alt (ALT 1946), Deiters (DEITERS 1946) und Lange (LANGE 1946a) waren (wie erwähnt) vor der faschistischen Machtergreifung Lehrer in einem reformpädagogisch bestimmten Klima. Der im Jahre 1947 die SBZ verlassende Leipziger Hochschullehrer Litt (LITT 1946; vgl. auch KLAFKI 1982) stand allenfalls Hegel nahe, der als Wissenschaftler seit Oktober 1948 kaltgestellte Jenaer Hochschullehrer Petersen (PETERSEN 1946; vgl. LANGEWELLPOTT 1973, 33) hatte sich dem faschistischen System anfangs sogar aktiv angepaßt, so daß von ihnen kaum eine pädagogische Marx-Rezeption zu erwarten war, zumal allenfalls eine soziologische Marx-Rezeption an den deutschen Hochschulen vor 1933 stattgefunden hatte (z.B. W.Sombart). Petersens Interesse richtete sich auf eine erfahrungsbegründete ("realistische") Erziehungswissenschaft, eine neue, akademische Lehrerbildung und auf die schulorganisatorischen und didaktisch-methodischen Neuerungen seines "Jenaplans" (vgl. PETERSEN 1946a), den er in der Zeit der Reformpädagogik entwickelt, durch die Zeit der nationalsozialistischen Schule hindurch gerettet hatte, und nun im nachfaschistischen Deutschland der demokratischen Erneuerung dienstbar machen wollte: eine institutionelle Chance, seine Ideen zu verwirklichen (vgl. auch: PETERSEN 1965; DIETRICH 1973). Litt löste mit seinem Vortrag (LITT 1946) eine fundamentale wissenschaftstheoretische Diskussion über eine "relative

pädagogische autonomie" gegenüber dem aktuellen Meinungskampf zu sozialen Problemen aus (vgl. LANGEWELLPOTT 1973, 67ff.), wobei sich besonders Lange als Redakteur der "Pädagogik" und Vertreter einer sozialorientierten Wissenschaft engagierte (LANGE 1946b).

Im Anschluß an Litts Beitrag (LITT 1946) wurde denn auch der erste Teil einer Übersicht modernerer deutscher soziologischer Theorien (von F.Tönnies über A.Vierkandt, W.Sombart bis M.Weber) von Lange abgedruckt (LANGE 1946/47), die er als Klärung soziologischer Begriffe für die Entwicklung einer sozialwissenschaftlichen pädagogischen Theorie für nötig hielt (a.a.O., H.4, 32). In einem anderen Aufsatz mit dem programmatischen Titel "Zur grundlegung der erziehungswissenschaft" (LANGE 1946a) führt Lange seine Ablehnung der "normativen-deduktiven-technologischen" "systematischen pädagogik" (im Original hervorgehoben) des 19.jahrhunderts" (a.a.O., 16), womit Herbart und Nachherbartianer gemeint sind, eher anhand von Argumentationen von und einer Auseinandersetzung mit W.Dilthey, P.Barth, A.Fischer, "demokratisch-sozialistische(n) reformpädagogen" (a.a.O., 23) und selbst dem Pädagogen des Nationalsozialismus E.Kriek, denn mit Marx. Obwohl sich Lange selbst als Marxist begriff, bleibt der Marxismus eine Theorie unter anderen, und wenn er ihn erwähnt, erscheint er als philosophisches System oder soziologische Theorie, von Marx' pädagogischen Ansichten ist nie die Rede (vgl. auch RANG 1980, 39ff.).

Dies gilt auch für Alts "Zur gesellschaftlichen begründung der neuen schule" (ALT 1946; vgl. LANGEWELLPOTT 1973, 26f.), einen ähnlich programmatischen Aufsatz, der später von Herausgebern einer Altschen Textsammlung als erste "theoretische Begründung der Schule auf marxistisch-leninistischer Grundlage" (ALT 1975, 68) apostrophiert wird, jedoch terminologisch wie inhaltlich kaum den späteren marxistisch-leninistischen pädagogischen Werken entspricht. Wie für Lange ist auch für Alt, damals noch Lehrbeauftragter für theoretische Pädagogik in Berlin, Erziehung ein soziales Phänomen, was ihn ebenso auf die Gesellschaftsanalyse verweist. Wieder sind es Gedanken jüngerer deutscher Soziologen, wie etwa des Berliners Vierkandt, bei dem Alt vor 1933 studiert hatte (a.a.O., 14), die in seine Argumen-

tation Eingang fanden, nicht aber (wenigstens eindeutig erkennbar) die von Marx. Während Lange primär daran interessiert war, über die Kritik der normativen pädagogischen Systeme unter Verwendung jüngerer soziologischer Ansätze auf der Grundlage des Marxschen Materialismus zu einer neuen Erziehungswissenschaft zu gelangen, ging es Alt hier um die historische Aufhellung der gesellschaftlichen Gebundenheit der Schulentwicklung und damit auch der aktuellen schulpolitischen Probleme (vgl. auch RANG 1980, 28ff.). Die dabei entwickelten Argumentationen lassen sich aber nicht eindeutig und ausschließlich auf Marx zurückführen oder gar als im Sinne eines späteren Marxismus-Leninismus bezeichnen. Vielmehr tauchen Topoi und Theoreme aus verschiedenen theoretischen Gegenden auf (a.a.O., 33), so etwa das "Bildungsmonopol" (das ihn noch in seinem letzten großen Werk, ALT 1978, beschäftigt), das schon einen frühbürgerlichen Kritikpunkt darstellte, wie er mit Hinweis auf die Schulprogramme der Französischen Revolution und J.W.Süvern selbst verweist (ALT 1946, 14).

Für das Denken sowohl Alts als auch Langes in diesen Nachkriegsjahren wurde also der Kontakt mit der deutschen Universitätssoziologie der Zeit vor 1933 bedeutsam (auch Lange soll in Berlin Soziologie studiert haben; RANG 1980, 377, Anmerk.6)(15). Diese Wissenschaft war zwar die Hochschuldisziplin im vorfaschistischen Deutschland, die sich überhaupt mit der Marxschen Bedeutung für die Gesellschaftsanalyse befaßt hatte, doch keiner ihrer Vertreter und Marx-Rezipienten konnte als konsequenter dogmatischer Marxist (oder gar Marxist-Leninist) bezeichnet werden: der Berliner Sombart etwa nahm seit den 20er Jahren eine zunehmend konservativere Haltung ein, H.Cunow, den Alt und Lange ebenfalls in Berlin gehört haben können, war sozialdemokratischer Revisionist (vgl.z.B. CUNOW 1920/21). Auch der politische Werdegang in der Zeit vor 1933 weist ihre Hörer Alt und Lange nicht gerade als Kommunisten aus, Alt wurde 1924 Mitglied der SPD (ALT 1975, 13) und auch Lange dürfte den Sozialdemokraten näher gestanden haben als der KPD.

Die allgemeine Marx-Rezeption dieser Protagonisten einer frühen Erziehungswissenschaft in der SBZ war demnach zweifach revisionistisch gebrochen, einmal durch den Einfluß

der deutschen Universitätssoziologie der vorfaschistischen Zeit, zum anderen durch ihre politische Zugehörigkeit zur sozialdemokratischen Bewegung. Dies hatte faktisch zur Folge, daß kein ausschließlich und konsequent marxistischer Standpunkt in gesellschaftsanalytischen und historischen Fragen besetzt wurde, sondern sich individuelle (durchaus nicht unselbständige) theoretische Ansätze herausbildeten. Marx-sche Äußerungen zu pädagogischen Problemen finden dabei überhaupt keinen Eingang, vielleicht sogar, wenn man ihre Kenntnis bei Alt und Lange voraussetzen kann - was nicht gesichert ist (vgl. auch Exkurs A) -, mit Bedacht, denn auch später fehlt eine solche Rezeption. In dem späteren Text "Der pädagogische Gehalt der ökonomisch-philosophischen Manuskripte (1844) von Karl Marx" (LANGE 1949; vgl. Kap.3.6) erarbeitet der Autor die Bedeutung von Marx für die Pädagogik von der anthropologischen Seite her und nicht mit Hilfe der pädagogischen Äußerungen. Bei Alt ermangelt es einer größeren, über einige Sätze hinausgehenden Darstellung Marxscher Äußerungen zur Pädagogik ganz (dies gilt auch für ALT 1978).

Das Ausbleiben einer pädagogischen Marx-Rezeption im Sinne der Aufnahme und Verarbeitung von dessen einschlägigen Äußerungen und Forderungen bei den genannten Erziehungswissenschaftlern der "ersten Stunde" in der SBZ ist historisch nicht weiter verwunderlich, wenn man bedenkt, daß sie vor 1933 in einem reformpädagogischen Umfeld erzieherisch arbeiteten und während der Zeit des Faschismus von einer Fortsetzung und Weiterentwicklung damaliger Ansätze nicht zu reden war. Um dies zu verstehen, muß man sich vergegenwärtigen, wie wenig die pädagogische Anknüpfung an Marx seitens der reformpädagogischen Bewegungen, selbst der sozialengagierten, zu denen Alt und Lange zählten (Karsens Neuköllner Schule, an der Alt Lehrer war, trug immerhin den Namen Karl Marx !), mit der Ende der 40er Jahre in der SBZ einsetzenden und später in der DLR verfolgten ("kanonisierten") Rezeption gemein hat. Das soll im folgenden als Exkurs geschehen.

Exkurs A: Pädagogische Marx-Rezeption in Deutschland vom Ende des 19. Jahrhunderts bis 1933 und die "Arbeitsschule"

In der Tat wundert es nicht, daß die Protagonisten einer frühen Erziehungswissenschaft in der SEZ bis 1947 offensichtlich keine pädagogische Marx-Rezeption vornahmen, wenn man den Stand einer solchen Rezeption durch die deutsche Arbeiterbewegung bzw. ihr in verschiedener Weise verpflichteter reformpädagogischer Strömungen untersucht, mit denen die meisten SEZ-Pädagogen vor 1933 verbunden waren und die ihr Denken in irgendeiner Art beeinflußt haben müssen. Diese Rezeption für die fragliche Zeit ist aber genauso wenig erforscht wie die der SEZ/DDR, ihre nähere und differenzierte Untersuchung würde jedoch den Rahmen dieser Arbeit sprengen, so daß diesem Exkurs entsprechende Bemerkungen zugrunde liegen, die sich in der Sekundärliteratur in mehr oder minder großem Umfang finden lassen.

Im von K.Marx und F.Engels verfaßten "Kommunistischen Manifest" (1848) heißt es u.a. unter Punkt 10 einer Aufzählung von Merkmalen der künftigen, von den Kommunisten angestrebten Gesellschaft: "Vereinigung der Erziehung mit der materiellen Produktion" (MARX & ENGELS 1974, 482). Dieser für die Marxschen pädagogischen Äußerungen zentrale Punkt taucht aber in späteren sozialdemokratischen Programmen von Eisenach (1869), Gotha (1875) und Erfurt (1891), obwohl sich diese Arbeiterbewegung als marxistisch orientierte betrachtete, nicht wieder auf. Hier ist die Rede von der Einschränkung der Kinderarbeit, von einer weltlichen und unentgeltlichen Erziehung und von der zu schaffenden Bildungsmöglichkeit für alle Arbeiter. Einzig das Mannheimer Programm (1906) erwähnt die genannte Verbindung, während sie bei folgenden Programmen wie dem Görlitzer (1921), Heidelberger (1925) und auch dem letzten, dem Godesberger (1959), wieder fehlt (vgl. die Programme in: DOWE & KLOTZBACH 1973).

Für die deutsche marxistische Arbeiterbewegung (1) war demnach zunächst nicht von Interesse, pädagogische Merkmale der neuen Gesellschaft zu verfolgen, wie die poly-

technische Bildung und die Methode der Verbindung von Unterricht und produktiver Arbeit, deren Realisation, wie erwähnt, bei Marx nicht erst für die weite, sozialistische Zukunft angesagt, sondern in ihren schon existierenden Ansätzen entsprechend zu modifizieren und fortzuentwickeln war. Sondern angesichts der aktuellen Verhältnisse in Deutschland stand für ihre Führer wie K.Kautsky, A.Bebel oder W.Liebknecht, der als erster "pädagogische" Schriftsteller der Partei bezeichnet wurde, der Bildungspolitische Kampf um den Bildungszugang für das Proletariat, für die Qualifizierung der Arbeiter an: die Brechung des Bildungsmonopols der herrschenden Schichten (das später noch R.Alt beschäftigen sollte) in der kapitalistischen Gesellschaft. Daher gingen die pädagogisch relevanten Äußerungen der älteren deutschen Sozialdemokraten, meist Kritik an zeitgenössischen Mißständen, nicht über die fragmentarischen Beiträge von Marx hinaus.

Da nun aber auch aus bürgerlichen Kreisen zu jener Zeit keine Aufnahme dieser Beiträge zu erwarten war, ruhten die wesentlichen pädagogischen Vorstellungen von polytechnischer Bildung und der Verbindung des Unterrichts mit produktiver Arbeit unbeachtet zwar nicht bis zur russischen Oktoberrevolution 1917 (wie DIETRICH 1966, 25 meint), aber immerhin bis zur Jahrhundertwende. Da waren es allerdings die sozialdemokratischen Schulpolitiker und Pädagogen, die im Zusammenhang mit frühen unterrichtsreformerischen Strömungen den Arbeitsunterricht wiederentdeckten bzw. die "Arbeitsschule" proklamierten (2). Diese Sozialdemokraten standen aber bezeichnenderweise alle mehr oder minder unter dem Einfluß besonders des Bernsteinischen Revisionismus (vgl. MEYER 1977): R.Seidel, H.Schulz, K.Löwenstein, M. Adler u.a..

Schon seit 1885 plädierte Seidel, zwischen den Bildungsvorstellungen des bürgerlichen G.Kerschensteiner, mit dem er um die Urheberschaft der Arbeitsunterrichtsidee focht, und marxistischem Gedankengut sich bewegend, für eine Arbeitserziehung, die zwar auf die bei Marx zu findende Ansicht gründete, daß die Erkenntnis auf der produktiven Praxis des Menschen fuße, bei der aber der soziale Nutzen

dieser Arbeit hinter der angestrebten Einheit von Körper und Geist, von Praxis und Theorie zurücktrat. Die Erziehung zur und durch (Hand-) Arbeit hat bei ihm also eindeutig einen pädagogischen Grund, obwohl sie (wie bei Kerschensteiner) im Zusammenhang einer staatsbürgerlichen Erziehung - für eine Zukunftsgesellschaft - zu sehen, aber mehr als bei diesem an der industriellen Realität ausgerichtet ist (vgl. dazu a.a.O., 120ff.; NIERMANN 1974, 320ff.; JUNGHANS 1979 aus der DDR)(3).

Der spätere Staatssekretär im preußischen Innenministerium H.Schulz legte (in seiner vorrevisionistischen Zeit) zusammen mit der späteren Kommunistin C.Zetkin auf dem Mannheimer Parteitag 1906 Leitsätze zum Thema "Volkserziehung und Sozialdemokratie" vor, die zum "geheimen" Schulprogramm der Partei wurden. Sein Konzept eines Arbeitsunterrichts, das auch bürgerliche Ansätze einbezieht, ist zwar marxistisch begründet, aber curricular und methodisch ganz an der kindlichen Entwicklung orientiert. Der Unterricht wählt didaktisierend die wichtigsten Arbeitsprozesse aus und entschärft vermutlich durch die Pädagogisierung die Realität der Arbeitswelt. Das entsprechende Unterrichtsfach, für das er votiert, ist dem "manual training" nach amerikanischem Vorbild verwandt (vgl. zur Rezeption ausländischer Entwicklungen: PABST 1907)(4).

P.Oestreich vom Bund Entschiedener Schulreformer, dem auch H.Deiters angehörte, entfernte sich in den 20er Jahren mit seiner "elastischen Einheitsschule" begründungsmäßig zwar noch weiter von Marx als Schulz, doch setzte er sich mit dem Konzept des Russen P.P.Blonskij (vgl. Exkurs B) auseinander, der mit einer "Produktionsschule", die er auch Arbeitsschule nannte, die Arbeitserziehung weitgehend den ökonomisch-industriellen Erfordernissen anpassen wollte. Mehr als etwa seine Mitstreiter S.Kawerau und A.Siemsen löste Oestreich sich aber wiederum von Blonskijs System, da es den Menschen bloß "vermaschinisiere". Seine eigene sozialistische, seine Arbeitsschule unter den Verhältnissen des Kapitalismus - als Problem jetzt erst ins Bewußtsein gerückt - war eine einheitliche "Produktionsschule". Oestreichs Produktionsbegriff umfaßte aber mehr als das Er-

zeugen von wirtschaftlich verwertbaren Gütern, zumal ausschließlich in der Industrie. Im (pädagogischen !) Leben der Schule sollte ein "ganzer Mensch" die Gelegenheit haben, "Werte" aller Art zu produzieren. Nicht volkswirtschaftliche Bedürfnisse geben die Begründung für sein Konzept an, sondern eine ganzheitliche Bildungsidee. Die Verbindung von Unterricht und wirtschaftlicher Produktion fand bei ihm erst in der Berufsschule (ab dem 16. Lebensjahr) statt. Höhepunkt der Diskussion um dieses einflußreiche Modell war die Produktionsschultagung des Bundes Entschiedener Schulreformer 1923 in Berlin (Lankwitz) (vgl. DERN 1926; DIETRICH 1966, 162ff.; BÜHM 1973; NIEMANN 1974, 344ff.; SCHEIBE 1978, 208ff. u. 318ff.; PAUL 1962 u. 1971).

Mit der Einführung bzw. der Durchführung von Arbeitsunterricht in der Schule beschäftigten sich auch andere, zur Arbeiterbewegung zählende Persönlichkeiten, wie etwa die (Bildungs-)Politikerin C. Zetkin (vgl. HOHENDORF 1962 u. 1965) und der Sozialdemokrat A. Reichwein, der noch unter dem nationalsozialistischen Regime in einer Dorfschule Werkarbeit veranstaltete (vgl. FRICKE 1974). Die Idee der auf Arbeitserziehung gegründeten Schule wurde in den 20er Jahren recht populär. Auch der Sozialdemokrat F. Karsen, der zeitweise zum Bund Entschiedener Schulreformer gehört hatte, nannte seine von 1930-33 existierende "Karl-Marx-Schule" (!) in Neukölln, wo Löwenstein als Volksbildungsstadtrat wirkte und an der spätere SBZ/DDR-Pädagogen wie Alt, W. Heise, E. Marquardt Lehrer waren (5), eine "soziale Arbeitsschule" (vgl. RADDE 1973). Kommunisten wie O. Rühle oder der als Maler bekannte H. Vogeler ("Die Arbeitsschule als Aufbauzelle der klassenlosen menschlichen Gesellschaft" !; VOGELER 1921) gingen sogar so weit, eine Identität von Unterrichtsstätte und Wirtschaftskommune, also die Integration der Erziehung und Bildung in den Produktionsprozeß und damit die Auflösung der Institution Schule zu befürworten. Diese später in der DDR (MÜLLER 1968, 274) als linksradikal abqualifizierte, wohl auch anarchistisch beeinflusste Strömung fand auch in der frühen Sowjetunion ihr Pendant bei V. N. Šulgin u.a. (vgl. Exkurs C).

Trotz aller marxistisch orientierten Begründung und Ein-

bettung in gesellschaftsverändernde Konzepte durch jene Pädagogen besonders der Weimarer Zeit, die der Sozialdemokratie oder dann auch dem Kommunismus zuneigten, ist die Idee einer schulischen Verbindung von Unterricht und einer irgendwie gearteten Arbeit, die "Arbeitsschule" nicht erst von Marx konzipiert worden, wie im Kap.2 deutlich geworden sein dürfte (6). Es ist vielmehr die schon seit M. de Montaigne, J. Locke oder J.J.Rousseau als Kritik an einer einseitigen literarischen Bildung existierende Tradition von Aufklärung und Pietismus bzw. Philanthropismus. Der Begriff läßt sich bis zu W.Pettys "working school" (1647) zurückverfolgen. Der Zusammenhang von Bildung und Arbeit, in der Industripädagogik (7) teilweise, bei J.H.G.Heusinger oder B.H.Blasche und - bekanntermaßen - z.B. bei F.Fröbel und J.H.Pestalozzi noch voll präsent, wurde unter dem Einfluß des Neuhumanismus Anfang des 19.Jahrhunderts in bildungstheoretischen Beiträgen etwas vernachlässigt. Doch war es nicht nur Marx, der, wie dargestellt, ab Mitte des Jahrhunderts diesen Zusammenhang wiederaufnahm. Eine Erziehung durch Arbeit erscheint - und zudem noch ausgearbeiteter und praktisch erfahren - bei Männern wie K.F.Biedermann, J.D.Georgens und H.Pösche. Gegen Ende des Jahrhunderts stehen U.Cygnäus und A. von Clauson-Kaas in Skandinavien für eine "Handfertigkeitbewegung" in der Volksschule, die auch nach Deutschland greift und sich hier in Einrichtungen wie Schulwerkstätten und -gärten bzw. in entsprechenden Fördervereinen (siehe E. von Schenkendorff und seine Knabenhandfertigkeitbewegung) manifestiert.

Im 20.Jahrhundert wurde, wie am Fall Schulz gezeigt, auch ein Einfluß aus den USA für die Ausgestaltung der Arbeitsunterrichtskonzepte bedeutsam. J.Dewey hatte die Marxsche anthropologische Bestimmung der menschlichen Arbeit wie auch dessen Analyse industrieller Arbeit rezipiert, ohne daß dies explizit ausgewiesen wäre (vgl. CORK 1950; ANWEILER 1961, 389; SZANIAWSKI 1972, 37ff.; außerdem allg.: BOHNSACK 1976)(8).

Gemäß seiner pragmatistischen Interpretation versteht Dewey Arbeit als Form menschlicher Praxis, die einerseits als "manual training" in seinem Schulkonzept erscheint,

andererseits als didaktisches Prinzip des "learning by doing" das entsprechende Unterrichtsfach überschreitet. Zudem fließen, so O.Anweiler, in seiner Vorstellung von industrieller Erziehung erstmals die pädagogische und die ökonomische Begründung zusammen (ANWEILER 1961, 386).

Wie Anweiler (1961) anhand von Dewey, Kerschensteiner und Blonskij vorführt, bestanden rezeptive Beziehungen zwischen den reformpädagogischen Vertretern der verschiedenen Länder. Auch und gerade Dewey wurde mit seinen Werken über die "progressive education" u.a. ins Französische, Italienische, Russische und Deutsche übersetzt und hatte auf die reformpädagogischen Bewegungen Europas großen Einfluß (dies gilt für einige Länder sogar noch für die Zeit nach dem Zweiten Weltkrieg). Ein, wenn vielleicht auch einseitiger, bekannter deutscher Rezipient war der Münchener G.Kerschensteiner (vgl.a.a.O., 391ff.), dessen Arbeitsschulkonzept später in der SEZ/DIR noch als das Paradigma der kritisierten Arbeitsschule erhalten durfte. Mit Dewey teilt er die Ansicht, daß Lernen erkenntnispsychologisch im praktischen Tun verwurzelt sei, worüber auch er zur Hochschätzung der Handarbeit gelangt, die in seiner Arbeitsschule aber lediglich eine rein pädagogisch ("mensenbildnerisch") begründete, handwerklich (nicht industriell) orientierte Tätigkeit im Zusammenhang mit der (Berufs-)Bildung des Staatsbürgers ist (vgl. SCHEIBE 1978, 172ff.; KOETTERITZ 1981).

Kerschensteiners großer Antipode war der Leipziger H. Gaudig (zur Auseinandersetzung vgl. KÜHLE 1932; PFEUFER 1933). Für Gaudig gründete die Arbeitsschule auf dem Prinzip geistiger Selbsttätigkeit, das er in Verbindung mit seiner Persönlichkeitserziehung entwickelt hatte. Er entfernte sich im Grunde noch weiter von der Realisation industrieller Arbeit als Kerschensteiner (vgl. LOHSE 1978; SCHEIBE 1978, 188ff.). Ein ähnliches Konzept vertraten auch der sächsische Kultusminister R.Seyfert mit seinem "schaffenden Lernen" und der Gaudig-Schüler O.Scheibner (9). Weniger bekannt sind heute die Ideen von J.Kühnel, der ebenso auf die erziehende Kraft der Arbeit schlechthin baute, und H.Wolgast, der 1910 ohne expliziten Bezug auf

Marx eine Analyse der arbeitsteiligen Industriegesellschaft mit ihren Folgen für den arbeitenden Menschen vorlegt, die wenigstens stark von Marx inspiriert worden war. Seine Konsequenz ist eine den "ganzen Menschen" bildende Arbeitsschule (WOLGAST 1910)(10).

Man sieht, die Idee der Arbeitsschule läßt sich nicht oder nicht eindeutig auf Marx zurückführen, auch wenn einige Protagonisten (wie Dewey oder Wolgast) Marxsche Argumentationen mitübernahmen. Die Tradition der Arbeitsschule ist älter als Marx und ihre Konzeption muß die Marxschen Beiträge nicht einmal berücksichtigen, wie die Geschichte zeigt. Möglicherweise ist die Bedeutung des Zusammenhanges von Bildung und Arbeit, wie im Pestalozzi begriff, quantitativ höher anzusetzen, was jedenfalls etwa für Kerschensteiner gelten dürfte. Zum einen gab es also eine vor- und nichtmarxistische Tradition der Arbeitsschule, zum anderen lagen für idealistisch geprägte Pädagogen der Materialist Marx und seine Beiträge gerade jenseits der Wissenschaft (GROTH 1978, 5ff.). Selbst die Ausnahme, die Schrift des Nachherbartianers W.Rein (REIN 1924) ignoriert weitgehend die Marxschen Originalquellen und agitiert mehr gegen vermeintliche Marxisten wie Schulz und Karsen (GROTH 1978, 13f.; vgl. auch ULBRICHT 1967).

Wenn also besonders nach dem Ersten Weltkrieg Arbeitsschulkonzepte als Gegenentwicklung zur (Herbartischen) "Lernschule" mit ihrer einseitig literarisch orientierten Bildungsabsicht aktuell wurden, 1919 der "Arbeitsunterricht" in die Weimarer Verfassung (Art.148,3; vgl. VERFASSUNG 1974, 105) Eingang fand und ein Schwerpunktthema auf der Reichsschulkonferenz von 1920 war (vgl. die frühe DDR-Darstellung HOHENDORF 1954, 123ff.), so heißt dies nicht, daß sich ein marxistisches unterrichtsmethodisches Konzept im Weimarer Deutschland durchsetzte. Auf der anderen Seite kann man aber nicht, wie G.Groth dies tut (GROTH 1978, 5ff.), eine prinzipiell mögliche Verbindung zwischen den bürgerlichen Protagonisten der Arbeitsschule und denen, die der Arbeiterbewegung nahestanden, leugnen, wie in der einen Richtung der Einfluß von Marx auf Dewey zeigt, und auch in der anderen Richtung ist die Grenze nicht scharf zu ziehen

(Beispiel: Oestreich verweist noch 1948 positiv auf Kerschenssteiner, vgl.Kap.3.2).

Mit der Idee der Arbeitsschule gelang es bestimmten reformpädagogischen Strömungen immerhin, in Abkehr von einer rein literarisch orientierten Bildung, die manuelle Tätigkeit mit ihrem spezifischen Bildungswert wieder in den schulischen Unterricht einzubeziehen und damit wenigstens tendenziell die Realität der "Arbeitswelt", obgleich die meisten Entwürfe die handwerkliche Betätigung der industriellen vorzogen und dadurch gegenüber der technischen Entwicklung anachronistische Formen der Arbeit pflegten. Sie nehmen trotz ihrer teilweise romantisierenden Vorliebe für das Handwerk noch eine Mittlerstellung zu gewissen kindzentrierten Richtungen ein, die die "gute, unverdorbene" Seele der Kinder gar nicht der "bösen" Arbeitswelt aussetzen wollten. Der Einfluß dieser Richtungen läßt sich aber auch beim Gros der pädagogisch begründeten Arbeitserziehungskonzepte (rein ökonomisch begründete sind sehr selten) nicht verkennen, wenn man die curriculare und methodische Orientierung an der kindlichen Entwicklung - dank kinderpsychologischer Erkenntnisse(11) - berücksichtigt. "Arbeit" wird dann schnell, wie dargestellt, losgelöst von der arbeitsweltlichen Realität des Proletariats ein anthropologisch oder erkenntnistheoretisch bestimmtes Prinzip: sie ist Handeln, Tätigkeit schlechthin, Produktion als Koinzidenz von Denken und Schaffen, und wird, falls die Arbeitswelt überhaupt Berücksichtigung findet, auf jeden Fall entsprechend den entwicklungsbedingten Fähigkeiten gänzlich didaktisiert. Das galt auch für Vertreter der Arbeitsschulidee, die der Arbeiterbewegung zuzurechnen sind.

Für die Art der Rezeption des Marxschen Denkens über den Zusammenhang von Bildung und Arbeit bzw. seiner Forderung nach Verbindung von Unterricht und produktiver Arbeit bedeutet dies aber, daß sie anscheinend ausschließlich über die Idee der Arbeitsschule geschah, die sich, wie gezeigt, nicht eindeutig auf Marx zurückführen läßt, sondern schon eine längere und stellenweise reichlich unmarxistische Tradition besitzt. Auf diese Weise gelangte Gedankengut

in die Arbeitsschulidee, das sich nicht unbedingt mit dem Marxschen Denken vereinbaren läßt. Das mag nicht zu unterschätzende Folgen für die spätere Marx-Rezeption in der BRD haben, wenn diese über die Arbeitsschulidee stattfindet. Daß dennoch diese Idee auch von Pädagogen der Arbeiterbewegung übernommen und die Idee der polytechnischen Bildung nicht weiterverfolgt wurde, mag zwei Gründe gehabt haben. Einerseits gehörten die meisten Pädagogen der Arbeiterbewegung politisch zum sozialdemokratischen Revisionismus bzw. standen anarchistischen Strömungen nahe und versuchten u.a. die Philosophie von I.Kant (M.Adler; zum Einfluß des Neukantianismus vgl. RICHARTZ 1981, 62ff.) oder J.G.Fichte (S.Kawerau) bzw. die Psychologie von S.Freud (S.Bernfeld, W.Reich; vgl. KURZWEIL 1974 bzw. BURIAN 1972) oder A.Adler (O.Rühle, C.F. Kanitz) mit dem Marxismus zu verbinden. Offensichtlich hielten sie den originären Marxismus für ergänzungsfähig bzw. der Aktualisierung für notwendig. Das galt wohl auch für die pädagogisch relevanten Marxschen Äußerungen, die, soweit überhaupt bekannt und rezipiert, nicht detailliert genug und zudem offensichtlich größtenteils auf eine zukünftige Gesellschaft bezogen waren, um den zumal unterrichtsreformerischen Bestrebungen jener Zeit dienlich zu sein. Hinzu kommt zweitens, daß man anscheinend vielfach davon ausging, das "Überbauphänomen" Erziehung werde sich mit der angestrebten allgemeinen gesellschaftlichen Umwälzung automatisch mitverändern, und daher sein Hauptaugenmerk, auch als Pädagoge, auf den politisch-ökonomischen Klassenkampf richtete und dabei allenfalls noch die Heranbildung entsprechender, klassenbewußter Kader für die Revolution betrieb. Das war gemeinhin die Antwort auf die Frage nach der Möglichkeit einer sozialistischen Pädagogik im Kapitalismus: die pädagogische Arbeit mit Arbeiterjugendlichen, die Kindergruppenbewegung (Löwenstein, Kanitz; vgl. LÖWENSTEIN 1976; RICHARTZ 1981). Solange die Machtfrage nicht zugunsten der Sozialisten oder Kommunisten gelöst war, mußte die außerschulische, auch politische Bildungsarbeit die wesentliche und zugleich als notwendig begriffene pädagogische Aktivität sein, die der Arbeiterbewegung möglich war.

Hat man von dieser Seite Vorstellungen über eine zukünftige Erziehung geäußert, wie etwa das Rühlesche Konzept einer vollständigen Loslösung aller proletarischen Kinder von ihrer Familie und ihre Zuführung zu einer ausschließlich öffentlichen, gemeinschaftlichen Erziehung oder aber auch Arbeitsschulkonzepte, dann verharreten diese Vorstellungen größtenteils im Programmatischen, denn im Gegensatz zu einigen bürgerlichen Konzeptionen fanden unter den damaligen Bedingungen und Möglichkeiten kaum Realisationen statt (einzelne Ausnahmen mit Inselcharakter sind Karsens Neuköllner Schule oder Vogelers Barkenhof).

So ist wohl erklärlich, daß der kommunistische Pädagoge E.Hoernle zwar durchaus die frühe sowjetische Polytechnikdiskussion grob rezipiert (HOERNLE 1973, 116ff.), selber aber nur zur Formel der Verbindung der Schule mit dem "Leben" der Straße, Fabrik, etc. gelangte (vgl. MEHNERT 1958 u. 1963; NIERMANN 1974, 363ff.).

Für die reformpädagogisch denkenden Pädagogen der Nachkriegszeit stellte deshalb die neue, antifaschistisch-demokratische Gesellschaft eine Lösung der Machtfrage dar, die endlich die ersehnte historische Chance der Realisierung jener Vorstellungen von vor 1933 bot. Für die Weimarer Zeit aber bedeuteten die vorhandenen Möglichkeiten und faktisch existierenden Interessen, daß eine "sozialistische Pädagogik" im Sinne der Marxschen Äußerungen über polytechnische Bildung bzw. die Verbindung von Unterricht und produktiver Arbeit anscheinend nicht (weiter)entwickelt und sogar nur rudimentär rezipiert wurde (vgl. im Anschluß an H.J.Heydorn GROTH 1978, 14ff.), im Jahre 1945 unter den neuen Bedingungen demnach auch nichts derartiges vorhanden war, an das Sozialisten wie Kommunisten hätten anknüpfen können.

So muß auch der DDR-Autor R.Müller den frühen Versuch Bremer Kommunisten um J.Knief, in ihrem "Sozialistischen Schulprogramm" (1918) die Verbindung von Unterricht und Arbeit, wahrscheinlich in Anlehnung an frühe sowjetische Vorstellungen, in den Mittelpunkt zu stellen, als Einzelfall in jener Zeit zugestehen (MÜLLER 1968, 255f.; vgl. auch SIEGNER 1977, 209ff.), der anscheinend selbst in der

KPD keine weiteren Konsequenzen hatte.

3.2 1947: Die Wiederbelebung der Produktionsschulidee

Nach der im Exkurs dargelegten pädagogischen Marx-Rezeption durch die Arbeiterbewegung seit Mitte/Ende des 19. Jahrhunderts bis zur nationalsozialistischen Machtergreifung verwundert es nicht, daß Nachkriegspädagogen wie etwa R. Alt und M. G. Lange, die ohnehin zu den revisionistischen Sozialdemokraten gehört hatten bzw. Marxisten nur im weiteren, nicht im dogmatischen Sinne des Marxismus-Leninismus waren, in den Jahren 1945/46 nicht die Marxschen Äußerungen zu pädagogischen Fragen aufgenommen und propagiert haben. Eine entsprechende Tradition, innerhalb der sie die Äußerungen hätten rezipieren können, existierte in Deutschland offensichtlich nicht.

Die Anknüpfung an Marxsche Theorien, soweit diese überhaupt stattfand, betraf hauptsächlich dessen historisches oder soziologisches Denken, nicht aber seine pädagogischen Äußerungen. Zudem war Marx nicht der einzige, exklusiv rezipierte Autor, unter dessen Äußerungen man etwa für jedes Problem passende Stellen gefunden hätte, wie dies später geschah. Schließlich darf man auch die möglichen Brechungen nicht übersehen, wenn das Marxsche Denken nicht direkt, sondern über meist revisionistische Interpreten rezipiert wurde.

Zu erwarten wäre allerdings, daß im Zuge der nach dem Krieg einsetzenden Wiederaufnahme der vor 1933 populären Arbeitsschulidee (vgl. z. B. DEHMLOW 1947) auch die Marxschen Beiträge zum Problem von Bildung und Arbeit Interesse gefunden hätten. Genau dies war auch der Fall. Über eine Auseinandersetzung mit der reformpädagogischen Arbeitsschulbewegung kam es nun zum, soweit ich sehe, ersten Ansatz einer speziellen Rezeption von Marx als pädagogisch relevanten Denker in dem Artikel "Die Bergberufsschule - eine Verwirklichung des Produktionsschulgedankens" von F. Möller (MÖLLER 1947).

Im Jahre 1946 hatte die Berufsschule in der SBZ ihre Arbeit wiederaufgenommen (1). Neben der Verarbeitung der Konsequenzen, die sich sozioökonomisch aus der antifaschistisch-demokratischen Erneuerung ergaben (u. a. die Verbindung zur "deutschen demokratischen Schule"), mußte die neue Berufsausbildung sich auch inhaltlich und formal

mit aktuellen produktionstechnischen wie betriebswirtschaftlichen Entwicklungen auseinandersetzen. Die Überlieferte Meisterlehre hielt man für diese Zwecke für ungenügend, ebenso die Trennung von praktischer Ausbildung im Betrieb und theoretischer (wenn überhaupt) in der alten Berufsschule. Die erwähnte Entwicklung erforderte, so meinte man unter den Berufspädagogen, eine Ausweitung des theoretischen Ausbildungsteiles und eine Verknüpfung von Theorie und Praxis, um zur Bewältigung der ökonomischen Aufgaben qualifizierte Produzenten heranzuziehen.

Viele Pädagogen der Nachkriegszeit verbanden ja mit dem Begriff "Arbeitsschule" eine didaktisch interessante Ablehnung einseitig intellektuell und kognitiv bezogener Bildung ("Verkopfung", wie es P.Oestreich nannte), die Wendung vom Buch zum tätigen "Leben" (wobei das dahinter stehende reformpädagogische Menschenbild jetzt, soweit nötig, durch den sozialbewußten Aufbauer einer demokratischen Gesellschaft modifiziert wurde), das Hereinholen (kooperativ zu entfaltender) produktiver Kreativität in die Schule durch eine Verbindung von Arbeit (sei sie auch nur handwerklicher oder geistiger Art) mit dem kognitiven Unterricht, schließlich für die Berufsausbildung auch die Verzahnung von theoretischer und praktischer Schulung, die vorweggenommene Kenntnisnahme des Produktionsbetriebes und das frühzeitige Vertrautmachen mit gewissen manuellen Tätigkeiten: Forderungen, die selbst für die westdeutschen Pädagogen unserer Tage im Kern noch bzw. wieder von Interesse zu sein scheinen (2).

Dabei verstanden die Pädagogen der SBZ allerdings unter dem Begriff "Arbeitsschule" zumeist nicht eine "Produktionsschule" im Sinne einer bloßen qualifikatorischen Vorbereitung auf die spätere Industriearbeit durch frühzeitige Verbindung des Unterrichts mit produktiver Arbeit (vgl. die Überlegungen zu einer handwerklich orientierten Arbeitsschule bei DEHMLow 1947), was auch die Sowjetpädagogen (in Kritik an P.P.Flonskijs Vernachlässigung des allgemeinbildenden Unterrichts) seinerzeit ablehnten und daher ebenfalls der Arbeitsschule insgesamt skeptisch gegenüberstanden (vgl. LANGE 1954, 270, Anmerk.772).

Die Idee der Arbeitsschule war besonders für die Berufspädagogen von Bedeutung. Auf der Berufspädagogischen Tagung in Halle (Dezember 1946, mit einem Hauptreferat von Th.Litt !) wurden (gemäß dem SMAD-Fefehl 49 vom Februar) "Lehrwerkstätten" gefordert, in denen jene Verbindung von praktischer und theoretischer Ausbildung an einem Ort durchgeführt werden sollte. Dazu berief man sich wie vor der Zeit des Faschismus auf bürgerliche Pädagogen wie G.Kerschensteiner, E.Spranger, A.Fischer, Th.Litt (3) und endlich aber auch auf Marx (4) !

F.Möller nun griff in diese Diskussion ein, bei der der Begriff der Produktionsschule (durchaus unter unspezifischen Hinweis auf die Sowjetunion) auch wieder auftauchte. Möller war seinerzeit Berufsschuldirektor und Oberschulleiter für die Bergberufsschulen der Provinz Sachsen, als solcher auch für die Ausbildung von Berufsschullehrern in Halle verantwortlich (5).

In seinem Aufsatz vom September 1947 sieht er in seinen Bergberufsschulen die "Verwirklichung des Produktionsschulgedankens", der auch bei Marx zu finden gewesen sei. Dieser sei zwar nicht als Pädagoge hervorgetreten, eine Reihe seiner "soziologischen und volkswirtschaftlichen Schriften (enthalte aber) viel zukunftsweisendes pädagogisches Gedankengut" (MÖLLER 1947, 6). Beispielsweise in der zehnten "Forderung" des (mit F.Engels verfaßten) "Kommunistischen Manifests" von 1848 sei die Produktionsschule in der "Vereinigung der Erziehung mit der materiellen Produktion" (MARX & ENGELS 1974, 482) angesprochen.

Das der Idee der Produktionsschule zugrunde liegende Prinzip der "Erziehung durch und für Arbeit" finde sich an verschiedenen Stellen in Marx' Publikationen. Marx habe, in Anknüpfung an R.Owen, in der Einbindung von Arbeit in die Erziehung das adäquate pädagogische Mittel entdeckt, die Arbeit, Grundlage und Ursprung des sozialen Zusammenschlusses, aus der "verachteten Niedrigkeit", die sie real im Kapitalismus einnehme, zu reißen und zur "Quelle der menschlichen Wohlfahrt" zu machen. Jene "falsche Bewertung" körperlicher Arbeit sei ein "schwere(r) Schaden für die Gesellschaft". Daher fordere Marx, daß jeder von seinem

neunten Lebensjahr an "produktiver Arbeiter" werde, um "von seiner eigenen Arbeit zu leben". Die bewußte Teilnahme am kollektiven Arbeitsprozeß für die Gemeinschaft gebe "dem Einzelleben seinen Wert" und es lerne zudem an der Arbeit die "gesellschaftlich notwendigen Tugenden kennen und üben". Nach Marx bestehe ein Zusammenhang zwischen der Entwicklung der materiellen Arbeitsmittel und dem sozialen Entwicklungsprozeß:

"An der Handarbeit hat sich die geistige Tätigkeit entwickelt und langsam emporgerankt." (a.a.O.)

Daher sei es richtig und wünschenswert, daß die Kinder in den Arbeitsprozeß einbezogen werden und ihn in seiner Vielfalt erfahren.

Danach kommt Möller zur Idee der Verbindung von Unterricht und Produktion. Dieser Versuch der Vereinigung von Theorie und Praxis sei "zunächst aus rein pädagogischen Gründen" (a.a.O.) von Interesse gewesen, welche aber leider nicht weiter expliziert werden. Selbige Idee habe später auch Arbeitsschulvorstellungen angeregt, die aber in ihrer einseitigen Betonung des pädagogischen Wertes einer solchen Verbindung nicht mit sozialistischer Arbeitserziehung gleichzusetzen seien. Für diese Kritik zitiert Möller den schon bekannten sozialdemokratischen Schulpolitiker H. Schulz (6). Bei Marx finde sich darüber hinaus ein "klassenkämpferisches Element" (a.a.O., 7): sozialistische Erziehung wolle die Heranwachsenden mit den "Reserven an Energie" versorgen, die sie für den Daseinskampf benötigen, weniger allerdings für den individuellen als den sozialen. Schule könne als "Bestandteil des sozialen Ganzen" nicht von diesem ausgenommen werden. Die Teilnahme an der gesellschaftlichen Produktion diene aktuellen "sozialpolitischen Interessen", nämlich (in Wendung gegen einen "hochentwickelte(n) Intellektualismus") der Erziehung von Kämpfern für den sozialen Aufbau, "nützliche(r) und wirklich dienende(r) Mitglieder für die Gemeinschaft", die den "Produktionsprozeß als das Entscheidende ... (ihres) Seins, des persönlichen wie des gesellschaftlichen, erkennen, achten und gestalten" (a.a.O.). Marx gehe immerhin so weit, selbst die "teilweise Kostendeckung" durch die Teilnahme an der Produktion zu erwarten.

Diesen Ausführungen gemäß kritisiert Möller in der folgenden kurzen Auseinandersetzung mit der Produktionsschulidee beim Bund Entschiedener Schulreformer (a.a.O., 7f.), daß dieser von der ökonomisch-produktiven Seite der Idee abgerückt sei und das "Gestalten jeglicher Werte ... in jeglicher Arbeitsform" als Produktion verstehe (a.a.O., 7).

Zwar habe man heute, so führt Möller weiter aus, nicht mehr die Verhältnisse, die Marx seinerzeit in England vor Augen gehabt hat, wo die massenhafte ökonomische Ausbeutung von Kindern die Regel war, man könne aber am vorhandenen kindlichen Bewegungsdrang (auf den sich übrigens die reformpädagogischen Vertreter der Arbeitsschule berufen hatten) ansetzen (a.a.O., 8) und die Kinder an eine ihrem Lebensalter entsprechende Arbeit heranführen. Allerdings, so schränkt Möller ein, sei beim Stand der gegenwärtigen Arbeitsteilung mit ihren vielen speziellen Arbeiten in der Teilnahme an der produktiven Arbeit keine "Bildungsgrundlage" für Kinder unter 14 Jahren zu sehen. Der Grund hierfür scheint für ihn ein entwicklungspsychologischer, ein pädagogischer zu sein. Dennoch meint er sich mit der Marxschen "Forderung" im Einklang, wenn er sie nur für die Berufserziehung (also für Kinder ab 14) gelten lassen will. So kann Möller im folgenden auf eine solche eingeschränkte Realisation der "Forderung" verweisen, die er besonders in den Bergberufsschulen der SEZ (sein Ressort) erblickt (a.a.O., 8ff.).

In diesem Berufsschulzweig sei die tatsächliche Verbindung, nicht ein bloßes beziehungsloses Nebeneinander von theoretischer und praktischer Ausbildung, von schulischem Unterricht und materieller Produktion gegeben: "Die Bergberufsschulen als Produktionsschulen im Marxschen Sinne" (Überschrift a.a.O., 8).

Möller gibt mit seinem Aufsatz ein Beispiel für eine (wenigstens ansatzweise) historisch gewendete Argumentation als integraler Bestandteil eines Beitrages in der Auseinandersetzung mit einem aktuell interessierenden Problem. Es geht um die Findung und Begründung eines neuen Berufsschulkonzepts, das er in der "Produktionsschule" am besten ausgearbeitet sieht. Zur Entfaltung und Begründung seiner

Vorstellung wie zur Legitimierung des Charakters der ihm in Sachsen anvertrauten Bergberufsschulen zieht er Gedanken von Marx heran. Gegen die vorherrschende an der Idee der (pädagogisch begründeten) Arbeitsschule orientierte Strömung, die als Kronzeugen dafür hauptsächlich Kerschensteiner nannte (vgl. z.B. Fuchs, Anmerk. 3, und Oestreich, s.w.u.), greift er die Marxsche "Forderung" nach Verbindung von Unterricht und materieller Produktion auf, wobei er weitgehend das erwähnte Buch von H. Schulz adaptiert (vgl. SCHULZ 1911, bes. 11ff. u. 185ff.). Auch Schulz argumentierte mit der anthropogenetischen Bedeutung der Arbeit und ihrer vergesellschaftenden Rolle für das Individuum gegen die intellektuelle Einseitigkeit der existierenden Schule, um so zur Notwendigkeit der Einführung der Heranwachsenden in den gesellschaftlichen Produktionsprozeß zu gelangen (7).

Wie für Alt ist auch für Möller, der sich hier an die Ausführungen eines Sozialdemokraten anlehnt, die Anknüpfung an (besonders bürgerliche) reformpädagogische Strömungen nicht ohne weiteres angezeigt. Alt hatte in seiner wegweisenden bildungssoziologischen Arbeit (ALT 1946) ebenso in Anlehnung an Marx die gesellschaftliche Arbeit als "Knotenpunkt" der individuellen Sozialisation bezeichnet, ohne dabei aber auf eine Verbindung des Unterrichts mit produktiver Arbeit abzuheben.

Möller bezieht sich auf Schulz und so ist vermutlich auch die Möllersche Marx-Rezeption nicht direkt, sondern über diesen Sozialdemokraten vermittelt zu denken: Möller zieht offensichtlich nur drei Marx-Texte heran, wobei er lediglich das erste der beiden längeren Zitate bibliographisch nachweist. Dies ist, wie schon erwähnt, aus dem mit Engels verfaßten "Kommunistischen Manifest" das zehnte Charakteristikum von auf dem Weg zu einer kommunistischen Gesellschaft fortgeschrittenen Ländern (weniger eine Forderung also, wie Möller schreibt, denn eine prognostische Beschreibung)(8).

Der auch später immer wieder in Anspruch genommene Satz von der Verbindung der Erziehung mit materieller Produktion dient Möller als Forderung seiner "Produktionsschule". Beim

zweiten Text handelt es sich, ohne daß Möller ihn angibt, um die "Genfer Resolution", nach dem kurzen (inkorrekten) Zitat zu urteilen, daß nämlich die "Einbeziehung der Kinder in den Arbeitsprozeß als "progressiv heilsam und rechtmäßig" (MÖLLER 1947, 6) anzusehen sei, genauer um die deutsche Übersetzung, die 1866 in einem Organ der Internationalen Arbeiter-Association erschienen war ("Der Vorbote" 1(1866)10, 149ff., hier: 149; vgl. MARX 1975). Auf diesen Text beziehen sich u.a. die prinzipiell positive Einschätzung der Heranziehung der Kinder für die Produktion (im Originaltext die Bewertung einer faktischen Tendenz, bei Möller aber inzwischen ein Postulat), die altersmäßige Beschränkung auf Kinder ab neun Jahren (im Originaltext als Einschränkung gegenüber der existierenden Kinderarbeit gemeint) und die Forderung nach altersgemäßer Differenzierung der Kinderarbeit (vgl. MÖLLER 1947, 8).

Das dritte Zitat stammt, ebenfalls von Möller nicht nachgewiesen, aus dem "Kapital, Bd.1" (vgl. MARX 1969, 512), genaugenommen steht es im Kapitel über "Maschinerie und große Industrie" im Kontext mit Ausführungen zur Disponibilität der Industriearbeiter. Dieses Zitat, das allgemein im Zusammenhang mit dem Durchsetzen polytechnischer Erziehung nach der Machteroberung durch die Arbeiterklasse gesehen wird, steht bei Möller unvermittelt und offensichtlich verbindungslos zwischen seinen Ausführungen zur Notwendigkeit und Art der Einbeziehung der jungen Gesellschaftsmitglieder in die materielle Produktion (MÖLLER 1947, 7). Über den Inhalt dieses "technologischen", polytechnischen Unterrichts gibt Möller an keiner Stelle Auskunft (9).

Wenn Möller nun Gedanken aus diesen drei Texten von 1848, 1866 und 1867 in eine von Schulz' Arbeit von 1911 stark gefärbte Darstellung der Produktionsschulforderung für die aktuelle berufspädagogische Situation nimmt, so überspringt er, ohne dies methodisch zu reflektieren, weite Zeiträume. Er benutzt, der damaligen Gepflogenheit entsprechend, bei pädagogisch-historischen Arbeiten die Distanz der rezipierten historischen Beiträge zur aktuellen Problematik zu ignorieren, die Marxschen Gedanken, die zudem entweder

Bewertungen faktischer Bestände oder prognostische Darstellungen vorhandener Tendenzen waren, und transportiert sie aus Marx' Gegenwart in seine nachfaschistische Gegenwart, um sie dort als aktuelle Forderungen in bezug auf zu entwickelnde Einrichtungen auszugeben: Marx wird mit seinen vermeintlichen Forderungen als Kronzeuge von Autorität für Möllers Vorstellungen von einer Produktionsschule herangezogen.

An dieser ahistorischen Geradlinigkeit der Berufung auf Marx änderte anscheinend auch Möllers Einräumung nichts, daß Marx seine Ideen angesichts der konkreten Verhältnisse in England entwickelte, in der SBZ aber keine Kinderarbeit mehr existierte (a.a.O., 8). So wenig Möller allerdings von Marx' "Forderung" prinzipiell abweichen möchte (wie dies etwa der Bund Entschiedener Schulreformer in seinen Augen getan hatte), so meint er jedoch in Anbetracht der veränderten Arbeitswirklichkeit, von der er zuvor abgesehen hatte (10), bei jener altersmäßigen Einschränkung von Marx abweichen zu können (a.a.O.).

Dies ist der Punkt, an dem kein Geringerer als der Vater der Produktionsschule beim Bund Entschiedener Schulreformer, nämlich P.Oestreich selber Möllers Kritik zurückwies. Der an der frühen Schulreform in Berlin und der SBZ beteiligte Pädagoge (11) verteidigte 1948 in einer Erwiderung in der Zeitschrift "Berufsbildung" den Wandel in seiner Produktionsschulkonzeption und ließ aus diesem Anlaß seinen Aufsatz "Von "Arbeit" und "Produktion"" von 1924 wiederabdrucken (OESTREICH 1948). Er bestreitet in seiner Erwiderung Möllers Vorwurf, von der "Produktionsschulidee" abgerückt zu sein (a.a.O., 15), sein Begriff gehe aber über eine materielle Produktionserziehung hinaus.

Oestreich bezeichnet seine Differenz zur Marxschen "Forderung" als sowohl historisch wie pädagogisch. Angesichts Pestalozzis Scheitern mit seinem Versuch auf dem Neuhof habe man nicht zu vergessen, daß der Bund Entschiedener Schulreformer es mit zu erziehenden Kindern, nicht mit Jugendlichen in der Berufserziehung zu tun hatte. Gegen die Knechtung der Kinder in der Lohnarbeit habe man gerade gekämpft, das Kinderelend in der Zeit der Arbeitslosigkeit

und Inflation erfahren. Daher hatte man die historischen Ideen von Marx und Pestalozzi für die aktuellen Gegebenheiten "zu erneuern und zu vertiefen" (a.a.O.), was in Anknüpfung an Kerschensteiners Vorstellungen geschah, auf die Oestreich auch mit dem Wiederabdruck seines alten Artikels, im Gegensatz zu Möller, ausdrücklich hinweist. Die "Motive" der ökonomisch orientierten Produktionsschule seien so in die pädagogische Theorie eingedrungen.

Oestreich betont also gegen Möller die Historizität der Marxschen "Forderung", der für seinen Gesellschaftszustand, bestimmt von kapitalistischer Lohnarbeit, "tüchtige und kampffähige Arbeiter für die Klassenauseinandersetzungen heranziehen wollte (was Möller durch Schulz übernommen hat und stellenweise durchklingen läßt, vgl. MÖLLER 1947, 7), während die aktuelle Situation einer demokratischen Gesellschaft in der SBZ "tüchtige Werkarbeiter", "Träger und Herren einer zukünftigen solidarischen Wirtschaft und Gesellschaft", "ganze Menschen", die "in und aus ihrer sich durchgeistigenden Tätigkeit "produktiv" heranwachsen" (OESTREICH 1948, 16). Die Aufgabe einer "Produktionsschule" hieße heute, die Arbeit zu "befreien und gesunden", ihre "Gleichwertigkeit" zu erkämpfen, nicht aber Kinder an das Fließband zu schicken und sie "Taylorismus oder Fordismus" auszusetzen:

"Karl Marx würde, wenn er heute noch lebte, sicher keine Differenz der Auffassungen feststellen !" (a.a.O.)

Eine aktualisierende Einschränkung war aber auch bei Möller zu finden (MÖLLER 1947, 8). Möller geht von der Bildungspotenz der Arbeit aus, die in ihrer anthropogenetischen Funktion begründet wird und gleichsam in ihrer phylogenetischen Bedeutung und Entfaltung durch die kindliche Ontogenese nachvollzogen werden soll (a.a.O., 6). Die bildende Kraft der so historisch nicht spezifizierten und von den realen aktuellen Bedingungen (der Lohnarbeit) abstrahierten Arbeit wird aber bei ihm nicht Mittel einer reformpädagogisch orientierten Arbeitsschulerziehung, sondern unvermittelt geht er, und hier entzündete sich wohl auch Oestreichs Einwand, zu einer Arbeitserziehung über (a.a.O., 7), die den sozialengagierten Arbeiter und Kämpfer hervorbringen

soll. Hatte Alt in seinem Aufsatz von 1946 darüber nachgedacht, wie die Bedürfnisse der individuellen und sozialen Entwicklung miteinander zu vermitteln wären, so hat Möllers Arbeiter nur das eine Bedürfnis, der im ökonomischen wie sozialen Aufbau begriffenen Gesellschaft zu dienen, was dem damals sich langsam durchsetzenden sozialpolitischen Trend durchaus entsprach (s.w.u.). Solch totalitär anmutenden Gedanken, die Gesellschaft (Möller benutzt auch den entsprechend im Faschismus ideologisch belasteten Begriff "Gemeinschaft") und ihre von irgendwem festgesetzten Bedürfnisse zu verabsolutieren, erinnern allerdings eher an die faschistische Vergangenheit, denn an tradierte demokratische Vorstellungen, die allerorts propagiert wurden.

Der Möllerschen Vorstellung kann Oestreich anscheinend im Prinzip zustimmen, nur sieht er wohl die Unterordnung des Individuums zum Wohle der Gemeinschaft als nicht ganz unproblematisch zu bewerkstelligen an. Deshalb fordert er die Herausbildung eines "solidarische(n) Ethos" (OESTREICH 1948, 16) durch die pädagogisierte "Produktionsschule". Der "ganze" Mensch, von dem Oestreich spricht und der dieses Ethos wohl besitzt, wird von Möller zwar durch das letzte Marx-Zitat mit Bezug auf polytechnische Erziehung angedeutet, aber entweder von Möller nicht der weiteren Ausführung für nötig gehalten oder gar nicht gesehen. Möller kritisiert im folgenden die pädagogisierende Abkehr von der ökonomisch bestimmten Produktionsschulidee, nimmt diese aber plötzlich durch seine Einschränkung auf Kinder ab 14 Jahren zurück, und zwar unter Berufung auf (nicht weiter ausgeführte) pädagogische Gründe, wie Oestreich auch, und realisiert damit die historische Distanz zu Marx, indem er nun dessen "Forderung" angesichts der aktuellen konkreten Arbeitsbedingungen revidieren will. Der Einwand, daß sich selbige Bedingungen in diesem Punkt nicht erst nach Marx so entwickelten, der Bildungscharakter der Arbeit also schon zu Marx' Zeiten längst nicht mehr existierte, kommt Möller nicht, wohl auch als Folge seiner weitgehend ahistorischen Rezeption.

So relevant die Vorstellungen, die Möller unter Berufung auf Marx und geprägt durch Schulz über den sozialver-

pflichteten Produzenten entwickelt (MÜLLER 1947, 7), für die Realisierung des Zweijahresplaner 1949/50 und des SED-Politbürobeschlusses über die verstärkten Anstrengungen, hochqualifizierte Arbeiter heranzubilden (s.w.u.), hätten sein können, war die auf dem 2.Berufspädagogischen Kongreß (Oktober 1948 in Berlin) diskutierte Verbindung von Schule und Produktion in der "Betriebsberufsschule" der volkseigenen Betriebe (vgl. GÜNTHER, UHLIG & al. 1968, 169ff.; SCHWARZE 1971, 271ff.) zwar die Fortführung der von Möller beschriebenen Berufsschulreform (allerdings ohne Berufung auf Marx), stellte diese jedoch gemäß der Möllerschen Einschränkung keine Verbindung über die eigentliche Berufserziehung hinaus dar (vgl. SCHWARZLOSE 1948). Dafür zeichnete sich schon 1947 auch in anderen Beiträgen eine inhaltliche Entwicklung im Bereich der Berufs- und Arbeitserziehung ab, die den Möllerschen Vorstellungen weitgehend entsprach und in den folgenden Jahren dominierend wurde.

In seinem grundsätzlichen Artikel "Probleme von beruf und erziehung in der gegenwart" kritisiert P.Werner den neuhumanistischen Idealismus auch in bezug auf das Verhältnis Bildung und Arbeit und votiert für eine der gesellschaftlichen Realität entsprechende Erziehung und d.h. den aktuellen Bedürfnissen der Berufs- und Arbeitswelt adäquat: primäre Aufgabe ist es, "arbeiten zu lernen !" (WERNER 1947, 13). Die freie Wahl von Berufs- und d.h. Lebensweg sei für längere Zeit sozioökonomisch nicht möglich (a.a.O.), daher müsse man sich von der "individualistischen, idealistischen und romantischen berufsideologie" (im Original hervorgehoben), die noch teilweise, besonders im Handwerksbereich, herrsche, lösen (a.a.O., 14). Der "bann des individualistischen erwerbsinteresses" (a.a.O., 17), ein Merkmal der zu überwindenden Vergangenheit, sei zu brechen, wenn das Individuum fortan Befriedigung und Selbstrealisation in der gesellschaftlichen Produktion suche, Arbeit als vergesellschaftende und sittlich formende Kraft:

"Die form der genossenschaftlichen gemeinschaftsarbeit trägt in sich das geheimnis, den menschen aus ihm selbst heraus und durch die entfaltung seiner eigenen schöpferischen kraft in ein sachlich sinnvolles arbeiten um seiner selbst willen, und im gleichen vollzug von innen her in ein zusammenwirken mit der mitwelt, in eine gemeinschaft

im phrasenlosen sinn, hineinzuführen." (a.a.O., 16; ähnlich: ZIEGENFUSS 1948; vgl. auch: LANGEWELLPOTT 1973, 61f.)

Ein ähnlicher Tenor deutete sich teilweise auch, obwohl terminologisch noch im bisherigen "gemäßigten" Stil, in den auf dem 2. Pädagogischen Kongreß (September 1947 in Leipzig) verabschiedeten "Grundsätzen der Erziehung in der deutschen demokratischen Schule" (GRUNDSATZE 1970; vgl. HEUBACH 1966; GÜNTHER & UHLIG 1968, 51ff.; LANGEWELLPOTT 1973, 48f.) an, die in programmatischer Weise die Prinzipien einer anti-faschistisch-demokratischen Erziehung und Schule konkretisieren sollten (a.a.O., 30f.).

Der Begriff der "Produktionsschule" mit Berufung auf den Punkt 10 im "Kommunistischen Manifest" tauchte aber 1949 in einem Leserbeitrag in "die neue schule" noch einmal auf (SCHRAGE 1949), diesmal mit ausdrücklichem Bezug auf den erwähnten Zweijahresplan und zu einer Zeit, als polytechnischer Unterricht in die Diskussion geraten war. Als Entgegnung auf diese zu jener Zeit offiziell schon eindeutig abgelehnte Forderung der "Produktionsschule" stand u.a. ein sowjetischer Beitrag (MEDYNSKIJ 1949). Es hatte demnach inzwischen eine Wende stattgefunden.

3.3 1948/49: Die "marxistische Erziehungswissenschaft"

Wie schon in der Einleitung angemerkt, stellt die Staatsgründung 1949 lediglich eine rechtlich-formale, ansonsten aber keine Zäsur im Sinne einer Wende in der politischen, sozialen, ökonomischen oder erziehungswissenschaftlichen Entwicklung dar. Eine solche Wende hatte allerdings schon in den Jahren 1947/48 ihren Anfang genommen.

Das geschilderte Klima relativer Offenheit in politischer Hinsicht, das auch für die Entwicklung einer neuen Erziehungswissenschaft bzw. für die historisch-pädagogischen Bemühungen allgemein von Bedeutung war, hatte sich allmählich geändert und wich nun einer alle gesellschaftlichen und kulturellen Bereiche bestimmenden, einheitlichen Ideologie und "direktivistischen" Politik.

Im Laufe des Kalten Krieges zwischen den Großmächten wurde eine Vereinigung der westlichen Besatzungszonen mit der östlichen unwahrscheinlicher, seit der Londoner Konferenz (1947) war die Teilung Deutschlands abzusehen. . Nun begann die Entwicklung einer "mimetischen Praxis" (H. Lefebvre), wie die neue politische Ausrichtung in der SBZ gelegentlich genannt wird: seit etwa 1948 wurde immer öfter die Forderung laut, die Sowjetunion als anzustrebendes soziales Modell zu betrachten (1).

Die SED wandelte sich, nun in eindeutiger Ablehnung sozialdemokratischer Tendenzen in den eigenen Reihen, zu einer "Partei neuen Typs", d.h. einer (stalinistischen) Kaderpartei, in der seit September das Studium des "Kurzen Lehrganges der Geschichte der KPdSU (B)", also der Nachvollzug der Entwicklung der bolschewistischen Partei, die Grundlage der eigenen politischen Propagandaarbeit wurde. Antisowjetismus und deutschem Nationalismus war der Kampf angesagt. Das seit Mai 1946 verfügte Schulungssystem der SED (von Bildungsabenden bis zur Parteihochschule "Karl Marx" !) wurde schon seit 1947 als für die neuen sozialen Entwicklungen nicht mehr zureichend erkannt und schließlich einer Revision unterzogen, damit die auf diese Weise gebildeten Funktionäre der neuen Ausrichtung der SED als "Kampfpartei des Marxismus-Leninismus" gerecht werden konnten. Über dieses

System wurde wohl auch der Marxismus-Leninismus (in seiner Stalinschen Variante) als einheitliche, dogmatische und für alle Mitglieder verpflichtende Weltanschauung in der SBZ/DDR durchgesetzt (vgl. AUFBAU 1966; VERSTÄRKUNG 1966; VERSTÄRKUNG 1966a).

Mit Hilfe der 1947 entstandenen Volkskongreßbewegung (2) und einer Weiterentwicklung der Blockpolitik, die auch sog. Massenorganisationen (3) einschloß, gelang es den Sowjets im Verbunde mit der zur dominierenden Partei gewordenen SED, den Übergang von einer "volksdemokratischen" zur sozialistischen Entwicklung einzuleiten (WEBER 1976, 33), und damit die relative Offenheit der vergangenen Jahre zu beseitigen, denn die antifaschistisch-demokratische Orientierung war anfangs im wesentlichen eine negative, gegen die nationalsozialistische Vergangenheit gerichtete gewesen, die an eindeutigen und gesicherten Richtlinien für die politische Praxis kaum etwas abgab, auf jeden Fall unterschiedliche inhaltlich konkretisierte Füllungen des Begriffes zuließ.

Mit der Deutschen Wirtschaftskommission (DWK) war im Juni 1947 eine erste zentrale, die verschiedenen Ressorts (bis auf das der Bildung) vereinende Verwaltung geschaffen, die Vorstufe der späteren Provisorischen Regierung. Diese Kommission leitete seit März 1948 die Einführung zentral-planwirtschaftlicher Verhältnisse in der SBZ: ein Zweijahresplan für 1949/50, Gründung einer Vereinigung Volkseigener Betriebe (VVB/ April), Währungsreform (Juni), Initiierung einer betrieblichen Aktivistenbewegung nach sowjetischem Vortild (A.Hennecke/ Oktober), Einrichtung der HC-Versorgungskette und Einbeziehung der Betriebsräte in die Betriebsgruppenleitung (EGL/ November) zwecks Verfolgung der ökonomischen Ziele in "konzertierter Aktion". Am 7. Oktober 1949 wurde schließlich die DDR gegründet, mit W.Pieck als Präsidenten und O.Grotewohl als Ministerpräsidenten (Stellvertreter W.Ulbricht).

Für die gleichfalls 1947/48 in der Bildungspolitik erfolgte Wende sind die unumschränkte Ausrichtung auf öko-

nomische Erfordernisse und das verstärkte sozialpolitische Bemühen, Kinder der Arbeiter und Bauern als traditionell Benachteiligte und nun Angehörige der in Zukunft herrschenden Klasse(n) zu fördern (wie in der jungen Sowjetunion Einrichtung der Arbeiter- und Bauernfakultäten, AEF), kennzeichnend. Noch im Juni 1946 hatten in der Situation des Fehlens einer einheitlichen Theorie von Bildung und Erziehung, adäquat zur "deutschen demokratischen Schule", (auch in bezug auf den Zusammenhang Gesellschaft - Erziehung gab es keinen Konsens; vgl. RANG 1980, 82f.) verschiedene Pädagogen wie R.Alt, H.Deiters, M.Kreuziger, P.Oestreich und K.Sothmann im Auftrag der DZfV (und auf Anregung der SMAD) versucht, in einem "Pädagogischen Manifest" eine solche Grundlage, ein "deutsches demokratisches Erziehungsprogramm" zu schaffen. Unter dem Titel "Grundsätze der Erziehung in der deutschen demokratischen Schule" wurde bekanntlich eine spätere Fassung beim 2.Pädagogischen Kongreß in Leipzig (September 1947), der sich mit der Fortführung der demokratischen Schulreform beschäftigte, angenommen. Die "Grundsätze" stellten einen Kompromiß der verschiedenen Ansichten dar und ließen sich auch, wie erwähnt, trotz der besonders auf Deiters zurückgehenden Betonung der Humanismusidee (vgl. FROESE 1969, 52) schon im Sinne der ökonomischen Ausrichtung lesen (vgl. LANGEWELLPOTT 1973, 48).

Auf dem Kongreß wurde u.a. deutlich, daß nun sehr wohl ein Interesse an pädagogischer Theorie seitens der Schulpolitiker bestand, nur schienen die bisher in der SBZ von M.G. Lange u.a. entwickelten Ansätze nicht den neuen Anforderungen zu genügen, für die gesteckten sozioökonomischen Ziele unzulänglich zu sein. Während Lange sich jetzt selber gegen eine einseitig direkte Abhängigkeit der erziehungswissenschaftlichen Theorie von praktischen Tagesinteressen verwahrte und für eine, in seinem Sinne gegenüber außerpädagogischen Bereichen autonome Erziehungswissenschaft plädierte (LANGE 1948; LANGEWELLPOTT 1973, 74ff.), traten in der Literatur schon seit 1947 eigene theoretische Bemühungen angesichts der schulpolitischen Orientierung in den Hinter-

grund. Erfordernisse, die umstandslos aus dem ökonomischen Zweijahresplan abgeleitet wurden, erhob man auf dem 3. Pädagogischen Kongreß in Leipzig (Juli 1948), wo es in der Hauptsache um die Lehrerbildung ging (4), und besonders auf dem 4. Kongreß, ebenfalls in Leipzig (August 1949), zur Leitlinie der pädagogischen Arbeit: politisch-moralische Bewußtseinsbildung in Hinblick auf die neu zu errichtende Gesellschaft und Steigerung der schulischen Leistungen in Hinblick auf die produktiven: aus dem Motto "Mehr produzieren - besser leben" wurde in der Schule "Mehr lernen - besser leben" (vgl. a.a.O., 87). So auch der Tenor des Politbürobeschlusses zur "Verbesserung der Ausbildung qualifizierter Arbeiter an den Berufsschulen" vom Juli 1949 (VERBESSERUNG 1970) und der vom SED-Vorstand erlassenen "Schulpolitischen Richtlinien für die deutsche demokratische Schule" vom August 1949 (RICHTLINIEN 1970).

Zur Verfolgung dieser Zwecksetzungen hielten jene Schulpolitiker, die den neuen Kurs mittrugen, aber auch die im Bewußtsein der pädagogischen Praktiker noch vorherrschenden, von der Reformpädagogik geprägten Ideen für ungeeignet. Stellvertretend für alle theoretischen Ansätze, die sich nicht unmittelbar in den Dienst einer Orientierung am Leistungsdenken stellen ließen, verfolgten ab 1947 bestimmte Schulpolitiker und Nachwuchspädagogen als Begleiterscheinung und Legitimationsversuch für die auch in der Erziehungswissenschaft (im Anschluß an die Bildungspolitik) erfolgende Wende eine Kritik an "der" Reformpädagogik (5), schließlich als pädagogische Richtung eines Überganges des Kapitalismus zur Phase des Imperialismus begriffen (HOHEN-DORF 1949). Diese Kritik traf neben der an einer Gruppenpädagogik und am Selbsttätigkeitsprinzip orientierten Richtung (um P. Petersen) hauptsächlich die Arbeitsschulbewegung, wobei dieser zunächst keine eigene Alternative in bezug auf die Verbindung von Unterricht und produktiver Arbeit entgegengehalten wurde (vgl. SIEBERT 1949, H. 11, 7).

Theoretisch bedeutete das der neuen Schulpolitik zugrunde liegende Verhältnis von ökonomisch-sozialen Anforderungen und subjektiv-individueller Entwicklung einen Rückfall etwa

hinter Alts bildungssoziologischen Aufsatz von 1945: das für die sozioökonomische Entwicklung qualifizierte Subjekt fand nun eben in dieser Qualifizierung und seinem zukünftigen Dienst an der Gesellschaft seine Verwirklichung, der soziale Rahmen der Demokratie entstand automatisch aus den ökonomischen Veränderungen Richtung Sozialismus (RANG 1980, 89f.). Vom Problem der Entfremdung war keine Rede.

Die für diese Absicht für nötig erkannten didaktisch-methodischen Prinzipien eines systematischen und planmäßigen Unterrichts, von einem dominierenden Lehrer abgehalten, lagen wieder (obwohl bestritten; vgl. SIEBERT 1970, 303f.) mehr auf der Linie der von den Reformpädagogen bekämpften Herbartischen "Lernschule". Sie ließen sich also weniger reformpädagogisch begründen, dafür stellte aber auch für diese Aufgabe nun die Sowjetunion das Vorbild bereit (a.a. O., passim).

H.Siebert, erst 1947 aus England (!) gekommen, war jetzt neben H.Kelbert und F.Heilmann wohl der Hauptprotagonist des Ende der 40er Jahre einsetzenden neuen Kurses in der Bildungspolitik und Erziehungswissenschaft und d.h. der Hinwendung zur Sowjetpädagogik, die im Westen pauschal als "Sowjetisierung der deutschen Schule" (L.Froese) bezeichnet worden ist (vgl. LANGEWELLPOTT 1973, 137ff.; BASKE 1980)(6). Mit Siebert gelangte Anfang 1949 ein Kommunist eindeutig sowjetischer Prägung auf die schulpolitisch wesentliche Position des Leiters der Schulabteilung in der DZfV (vgl. LANGEWELLPOTT 1973, 85ff., hier auch: 199, Anmerk.9) . Es scheinen demnach nicht die bekannten Pädagogen der unmittelbaren Nachkriegszeit gewesen zu sein, die die Wende in der Erziehungswissenschaft der SBZ einleiteten, sondern quasi schon eine "zweite Generation", obgleich auch unter den "Pädagogen der Ersten Stunde" Kommunisten (wie P.Wandel, M.Kreuziger, W.Wolf) anzutreffen waren, von denen man erwarten konnte, daß sie die Anlehnung an die Sowjetpädagogik mitgetragen haben. In der Tat arbeiteten sie wohl in ihren wesentlichen Positionen z.B. in der Bildungsverwaltung - Wandel war schließlich Präsident der DZfV und Parteivorstandsmitglied (1949 wurde er Volksbildungsminister), Kreuziger wurde 1948 Volkshochschul-

rat in Berlin (Ost) - an dieser Wende maßgeblich mit, so daß man nicht etwa von einer gleichzeitig erfolgenden personellen "Wachablösung" sprechen kann: ohne Wandel wären die Protagonisten der "Sowjetisierung" vermutlich nicht zur Macht gelangt. Nur haben sich die "älteren" Kommunisten zu dieser Zeit weniger zur neuen Erziehungswissenschaft geäußert (waren eher in der praktischen Schulpolitik aktiv), sondern überließen die erziehungswissenschaftliche Wende offensichtlich den "jüngeren", bei den pädagogischen Praktikern unbekannten Pädagogen wie Siebert (7).

In seiner im Auftrag des Zentralkomitees der SED gehaltenen Rede vor Lehreraktivisten (Leipzig 1948) nannte er als die "drei Quellen zur Ausarbeitung einer modernen, deutschen, demokratischen Erziehungswissenschaft", die die Einlösung der sozioökonomisch gestellten Ansprüche ermöglichen wird, das

"Studium der marxistischen Erziehungswissenschaft, der Sowjetpädagogik, die dadurch mögliche kritische Auseinandersetzung mit dem klassischen Erbe der deutschen fortschrittlichen Erziehungswissenschaft und die wissenschaftliche Auswertung der praktischen Erfahrungen unserer Schularbeit auf dieser doppelseitigen Grundlage" (SIEBERT 1970, 301; im Original hervorgehoben).

Die deutsche demokratische Erziehungswissenschaft ist jetzt eine sozialistische Pädagogik (die Siebert eine "marxistische" nennt) und diese baut auf den Erkenntnissen und Ideen der klassischen bürgerlichen Pädagogik auf, die allerdings von spätbürgerlich-reaktionärer Pädagogik verfälscht oder gar verdrängt worden seien, weshalb sie auf der wissenschaftlichen Folie der aktuell einzig existenten sozialistischen Pädagogik, nämlich der sowjetischen, kritisch gesichtet werden müssen. Es sei eine aktuelle Aufgabe, dieses eigene "Erbe" (also nicht das der Sowjetunion !)

"wieder aufzudecken und von allen Verfälschungen zu reinigen, es weiterzuentwickeln und revolutionär umzugestalten" (SIEBERT 1949, H.11, 5),

um so für die nutzbringende Aufarbeitung eigener praktischer Erfahrungen eine zweifache Interpretationsfolie zur Verfügung zu haben, nämlich die der sowjetischen Wissenschaft und die der aufgrund dieser Wissenschaft identifizierten und gereinigten eigenen progressiven bürgerlichen Ideen.

Diese Vorgehensweise galt besonders in Hinblick auf die für die neue Leistungsorientierung nötige, konsequente didaktisch-methodische Umgestaltung und wurde auch als Kritikmuster bei der Ablehnung der Reformpädagogik im weiteren verwendet, so z.B. auf dem 4. Pädagogischen Kongreß, als zum Rückgriff auf die bewährten praktischen Methoden von J.A. Komenský, J.H. Pestalozzi, F.A.W. Diesterweg, K.D. Ušinskij und anderer aufgerufen wurde (Pädagogik 4(1949)10, 59; SIEBERT 1949, H.11, 7).

Für die pädagogische Historiographie bedeutete die Wende faktisch, daß im Zuge der latenten Auseinandersetzung mit der Reformpädagogik sich Anfang der 50er Jahre eine Arbeitsteilung in inhaltlicher wie methodischer Hinsicht zwischen systematischer Pädagogik und "Geschichte der Erziehung" bemerkbar läßt. War in den 40ern, wie B. Rang verweist, die historische Argumentation zumeist integraler Bestandteil theoretisch wie praktisch gerichteter Bemühungen der "antifaschistisch-demokratischen" Pädagogik gewesen (8), d.h., daß man eigene Positionen entwickelte und stützte über die (allerdings kaum entfaltete) Kritik an "spättürgerlichen" Strömungen wie der faschistischen, reformorientierten und z.T. auch geisteswissenschaftlichen Pädagogik (vgl. auch RANG-DUDZIK 1976, 474f.) und über die Rezeption des klassischen Erbes, so publizierten jetzt, da die Rollen von Erziehungswissenschaftlern, pädagogischen Praktikern und Bildungspolitikern immer weiter differenziert wurden, immer öfter Autoren quasi der zweiten Generation, die zur Lösung praktisch-pädagogischer wie schulpolitischer Fragen eigene und sowjetische Erfahrungen in methodisch kaum reflektierter Weise heranzogen und auf historische Rezeption und Argumentation verzichteten, bzw. die, nachdem sie zunächst einen allgemeinen Bezug zu aktuellen Fragestellungen hergestellt hatten, reine Historiographie betrieben. Diese Trennung sollte später als Mangel bemerkt und, als die hier schon angestrebte direkte Nutzbarmachung der historischen Forschung für die Probleme der Gegenwart fehlgeschlagen war, mittels Theoremen wie dem der Einheit von Logischem und Historischem aufzuheben versucht werden (9). Sie ist allerdings nicht

allein Folge einer normalen, durch kognitiven Zuwachs und methodologische Weiterentwicklung bedingten innerwissenschaftlichen Differenzierung. Vielmehr dürfte der Grund auch darin zu sehen sein, daß hier einerseits historisch interessierte Autoren mit vordergründig aktuell bezogener Legitimierung ihrem Interesse nachgingen, aber durch fehlende Vermittlung keine Hilfestellung für die Lösung der pädagogischen Gegenwartsprobleme lieferten, andererseits inzwischen Erziehungswissenschaft und Bildungspolitik weiter institutionell und personell auseinandergetreten waren und die Erziehungswissenschaft zur Bewältigung der von außen an sie herangetragenen Probleme "handwerkeln" auf schon vorhandene eigene Erfahrungen bzw. die des Vorbildes Sowjetpädagogik zurückgriffen, bevor sie die entfernter liegende und dem unmittelbaren Zugriff sich oft entziehende Pädagogik der (frühbürgerlichen) Vergangenheit in Anspruch nahmen. Allenfalls zur zitatenweisen Unterstützung eigener Ausführungen durfte sie herhalten (vgl. die Kritik an diesem Zustand bei DORST 1951).

Diese Trennung existierte faktisch, obwohl von dem damals bekannten sowjetischen Pädagogen E.N. Medynskij schon 1948 ein Auszug aus seiner Geschichte der Pädagogik in der Zeitschrift "Pädagogik" erschienen war, in dem er die unverzichtbare Anwendung jenes Theorems von der Einheit des Logischen und Historischen für die Bewältigung schwieriger aktueller pädagogischer Probleme forderte: mit Berufung auf ein Lenin-Zitat (das auch später in der DDR in diesem Zusammenhang immer wieder auftauchte) meinte er, daß es historisch-materialistisch konsequent sei, die pädagogischen Phänomene, um das wertvolle, aufzunehmende Erbe einzuholen, differenziert zu betrachten, nämlich unter Berücksichtigung der konkreten historischen Bedingungen und der möglicherweise unterschiedlichen "methodologie" der rezipierten Theorien. Während so manche Erscheinung als durch die "bedingungen ihrer zeit" und durch "klassenideologie" beschränkt zu erkennen sind, sei es doch auch eine "unzulässige vereinfachung", sie als bloß historisch und veraltet ad acta zu legen. Nur der marxistisch-leninistischen Methodik der sowjetischen Pädagogik, die als

"der alleinige Erbe der besten und fortschrittlichsten pädagogischen Leistungen, die durch die Menschheit hervorgerufen wurden"

zu gelten habe, sei ein wirkliches Verstehen und Würdigen der historischen Phänomene ohne falsche Idealisierung und ahistorischen Nihilismus möglich (MEDYNSKIJ 1948, 36f.) (10).

Obwohl explizite Bezüge auf diesen Beitrag weitgehend ausblieben, ist die Rang'sche These, daß es verfehlt wäre, auch in Bezug auf die pädagogische Historiographie von einer weitgehenden "Sowjetisierung" auszugehen, möglicherweise in dieser absoluten Form nicht zu halten. Sowjetische methodologische wie historiographische Beiträge sind zwar in deutscher Übersetzung seinerzeit kaum erschienen (vgl. RANG 1980, 437f., Anmerk.45), die Art der Auswahl von Komenský, Pestalozzi, Ušinskij u.a., so auf dem 4. Pädagogischen Kongreß, geht auf sowjetische Favorisierungen zurück (wie übersetzte Lehrbücher, s.w.u., zeigen). Die Rezeptionsmethode sollte, so etwa Siebert, nach sowjetischem Muster entfaltet werden und dürfte sich faktisch in jener Zeit kaum unterschieden haben.

Die Seltenheit der in der SBZ publizierten pädagogisch-historiographischen Beiträge aus der Sowjetunion ist vielleicht auch in dem jeweiligen nationalen Zentrismus begründet: die Sowjetpädagogen plädierten rezeptionsmäßig für die "Priorität der Gedanken russischer Pädagogen in der Entwicklung der Weltpädagogik" (ŠAVAEVA 1954, 382), die Deutschen, zumal in der ideologischen Konkurrenzsituation mit dem anderen Teil Deutschlands, primär für das eigene Erbe (DORST 1951, 3).

Wenn Siebert in seiner Rede vor den Lehreraktivisten nun von einer "marxistischen Erziehungswissenschaft" spricht, so hat er damit, als einzig ihm verfügbar erscheinende, die sowjetische Pädagogik im Auge und das bedeutet, daß er nicht an eine Erziehungswissenschaft denkt, die lediglich auf dem Denken von Marx begründet ist, sondern es handelt sich um eine marxistisch-leninistisch bestimmte Wissenschaft. Siebert nennt die sowjetische Pädagogik zu einer Zeit, da die Übernahme des Marxismus-Leninismus stalinistischer Prägung selbst unter SED-Mitgliedern noch nicht

selbstverständlich gewesen sein mag und eine darauf gegründete Erziehungswissenschaft noch nicht zwingend gefordert worden war, wohl auch aus taktischen Erwägungen bloß eine "marxistische".

Hieß im Jahre 1947 noch ein Artikel im theoretischen Parteiorgan lediglich "Erziehung zum Marxismus" (FAMUCK 1947), so steht jetzt allerdings die Forderung nach einer Erziehung des Marxismus(-Leninismus) auf dem Plan.

Was hat nun aber die von Siebert vorgestellte Erziehungswissenschaft mit den Marxschen pädagogischen Äußerungen zu tun, inwieweit wurden sie von Siebert für den Zweck der Explikation dieser sozialistischen Pädagogik rezipiert und wie sieht diese Bezugnahme im Vergleich zu anderen jener Zeit aus? In der Zeitschrift "die neue schule" erschienen 1949 Wiedergaben einer Vortragsreihe, die Siebert im gleichen Jahr im Schulbuchverlag "Volk und Wissen" (Berlin) gehalten hat und die trotz entsprechenden Vorhabens anscheinend nie in Buchform publiziert wurde. In diesen Vorträgen nimmt er erneut die wesentlichen erziehungswissenschaftlichen Elemente seiner Rede von 1948 auf und versucht nun ausdrücklich das System einer "marxistischen Erziehungswissenschaft" zu entfalten. Daher sollten diese Vortragszusammenfassungen gemeinsam mit dem Redetext berücksichtigt werden.

Siebert reichte der uneindeutige, bis 1948 aber immer wieder (so auch etwa von MÜLLER 1947) vertretene Kernsatz von der Erziehung als gesellschaftliche Funktion offenbar nicht aus. Seine neue Theorie, die Aussagen über den Klassencharakter von Erziehung, über die aus anthropologischen Prämissen vom aktiven Menschen hergeleitete Verbindung von Unterricht und produktiver Arbeit und über für die Vermittlung von Verhaltensnormen (!) interessante Einheit von Unterricht und Erziehung enthielt, benutzte nicht Alts bildungssoziologische Beiträge. Sieberts in praktischer Absicht erstellte Theorie wurde von ihm jedoch nicht (jedenfalls zu diesem Zeitpunkt) ausgearbeitet, sondern systematisiert (wie in den später zu untersuchenden Lehrbüchern) in Form von Grundsätzen dargestellt. Daher spricht Ch.Langewellpott von der Ambivalenz einer verfügbaren, einheitlichen Theorie einerseits, und des

Desiderats einer Fundierung dieser Theorie andererseits (vgl. LANGEWELLPOTT 1973, 88ff.).

In diesen Vorträgen beschäftigt sich Siebert nun gemäß seines Postulats auch regelmäßig mit "Grundpositionen der bürgerlichen Erziehungswissenschaft", um dort das positive Erbe zu sichten (SIEBERT 1949, H.2, 7) und vollzieht damit nach, wie auch die marxistischen Klassiker sich mit dem Erbe auseinandergesetzt, dieses positiv aufgehoben und transzendiert haben und auf diese Weise zu ihren Positionen gelangt sind - eine Behauptung, die nicht weiter ausgeführt wird (vgl.a.a.O., H.1, 10). So entdeckt aber Siebert bei Pestalozzi und J.W.Goethe die Konzeption eines Menschen, der sich aktiv, durch Arbeit, mittels der Verbindung von Denken und Handeln allseitig entwickelt, bzw. nicht nur das "bürgerliche Erziehungsideal des sich harmonisch allseitig ausbildenden Individuums", sondern (und damit etwa über J.J.Rousseau hinausgehend) auch im Ansatz die Einsicht von der Abhängigkeit der Realisierung dieses Ideals von der gesellschaftlichen Entwicklung (a.a.O., H.2, 7; vgl. auch SIEBERT 1970, 294).

Das daraus folgende Problem der "Ungleichzeitigkeit" hätte dann in historischer Kontinuität zur Leistung von Marx führen können, hatte Siebert doch schon im ersten Vortrag auf die Existenz einer Geschichte der Erziehung verwiesen, also darauf, daß sich die Erziehungsvorstellungen im Zusammenhang mit der Entwicklung der gesellschaftlichen Formationen verändern und sich auch innerhalb einer Formation noch unterscheiden (SIEBERT 1949, H.1, 10). Er führt aber die Argumentation anhand des "Menschenbildes" der progressiven bürgerlichen Denker in die Gegenwart der "marxistischen Erziehungswissenschaft" und stellt damit die historischen Äußerungen als humanistische Gegenentwürfe zu den Bildungs-ideen im Sinne der herrschenden Klassen dar: er entfaltet für die marxistische Erziehungswissenschaft eine anthropologische Grundlage eines Menschen, der sich allseitig und aktiv zu Gesellschaft und Natur verhält, seine Lebensverhältnisse bewußt (aufgrund seiner nomologischen Erkenntnisse) gestaltet, und dadurch sich selbst (a.a.O., H.2, 8).

Die materielle Voraussetzung für die Entwicklung eines solchen allseitigen Menschen sei durch die Existenz der Industrie zwar gegeben, faktisch habe sie, so Marx, aber nur zu einseitigem "Fachidiotismus" oder einem Arbeiter mit "industrieller Pathologie" geführt, d.h. zu einem geistig und körperlich verkrüppelten Produzenten. Der Hinderungsgrund für den allseitigen Menschen sei daher in den Produktionsverhältnissen zu suchen, die erst im Sozialismus so verändert sind, daß eine allseitige Entwicklung ermöglicht wird (a.a.O., 8f.).

Schon in der Rede von 1948 hatte Siebert auf den Zweijahresplan als ökonomische, politische, moralische und erziehungspolitische Grundlage eines allseitig gebildeten Menschen verwiesen (SIEBERT 1970, 294).

Im vierten Vortragsbericht kommt er aber auf das (bei Lenin rezipierte) Prinzip der Einheit von Schule und Politik/Leben und die daraus gezogenen curricularen und methodischen Schlußfolgerungen zu sprechen, wobei er (aus dem theoretischen Rahmen der Vorträge herausfallend) den Lehreraktivisten unmittelbar praktische Ratschläge für einen politischen Unterricht erteilt (SIEBERT 1948, H.4, 8f.). Die Verbindung von Schule und "Leben" war im übrigen auch die Motivation für das erneute Interesse an polytechnischem Unterricht in der Sowjetunion (1948/49), nicht aber direkt das Vorhaben, Marxsche Forderungen zu realisieren.

Erst im nächsten Heft (in dem auch G.Hohenforfs Arbeitschulkritik erschien) kommt Siebert wieder ausführlicher auf Marx zurück und zwar weniger auf den historischen Pädagogen, dessen wertvolles Erbe zu rezipieren wäre, denn (nach sowjetischem Vorbild) auf den Begründer der sozialistischen Erziehungswissenschaft, dessen Beiträge zur Theorie in pragmatischer Absicht zu rekonstruieren sind: der "Marxismus" (also nicht die Person, sondern die Lehre) habe die "Einseitigkeit der bisherigen Bildungsideale" - dies obwohl in H.2 das frühbürgerliche Ideal allseitiger Entwicklung dargestellt worden war (11) - aufgezeigt und "gleichzeitig die Wege für ihre Überwindung in der sozialistischen Gesellschaft" gewiesen, nämlich die allseitige Erziehung (a.a.O., H.6, 8). Eine solche Erziehung sei nur

im Sozialismus möglich, da in diesem der Mensch emanzipiert und aus seinem nomologischen Wissen heraus souverän, nach eigenen Zwecksetzungen sich zu Natur und Gesellschaft verhalten kann. Von da leitet er als erster nach Möller wieder zum erzieherischen Charakter der Arbeit, bei ihm allerdings im Sozialismus, über (a.a.O., 9), um zum "grundsätzliche(n) Erziehungsideal des Marxismus" zu gelangen: zum "Grundsatz der Verbindung produktiver Arbeit mit Unterricht und Erziehung zur Bildung allseitiger Menschen" (a.a.O.).

Dies war schon im vorletzten Beitrag theoretisch vorbereitet worden, indem er die Geschichte der Erziehung der "Geschichte der menschlichen Arbeit" gleichsetzte. Dazu berief er sich auf ein Marx-Zitat aus dem "Kapital", daß man nämlich, um die "Bildungsgeschichte der produktiven Organe des Gesellschaftsmenschen" zu erklären, die Geschichte der Arbeit zu studieren habe.

Aber anders als Möller, der aus der Bedeutung der Arbeit für die Menschwerdung die pädagogische Bedeutung der Arbeit begründet, und daher die Einbeziehung der Heranwachsenden in die gesellschaftliche Produktion fordert, stellt Siebert (möglicherweise sogar den Begriff "Bildungsgeschichte" mißverstehend !) hier zunächst einen Zusammenhang von "technologischer Entwicklung" und den faktischen, historischen Erziehungsidealen heraus, mit Hilfe dessen er letztere für die jeweiligen Gesellschaftsformationen sozioökonomisch erklären will (a.a.O., H.2, 8). Erst durch eine (Marx rezipierende) Aktualisierung in bezug auf die industrielle Arbeitsform wurde der Übergang zur als notwendige verstandenen allseitigen Entwicklung der Individuen im Sozialismus und dabei wiederum zum Stellenwert der Arbeit in diesem Bildungskonzept ermöglicht.

Im folgenden zählt Siebert die Marxschen Texte auf, in denen der von ihm zentral rezipierte "Grundsatz" von der Verbindung des Unterrichts mit produktiver Arbeit formuliert bzw. präzisiert wurde: die zehnte "Forderung" aus dem Manifest, die "Genfer Resolution", die Kritik am Gothaer Programm (Verbindung von Unterricht und produktiver Arbeit als wesentlichstes soziales Umwandlungsmittel) und das 13.

Kapitel des "Kapital, Bd.1" (Widerspruch zwischen der ökonomisch-technisch bedingten Notwendigkeit eines allseitig gebildeten Arbeiters und seiner "aus dem Prinzip der Arbeitsleistung" erfolgenden Verhinderung im Kapitalismus). Darauf zitiert er eine längere, schon von Möller verwendete Passage aus jenem 13.Kapitel mit dem als Prognose polytechnischer Erziehung in den Schulen des Sozialismus gedeuteten Inhalt und der Behauptung, daß in einer solchen Erziehung das "Umwälzungsferment(...)" der neuen Gesellschaft mit dem Ziel der Beseitigung der alten fundamentalen Arbeitsteilung stecke. Engels habe in "Anteil der Arbeit an der Menschwerdung des Affen" (1873-83) frühe Gesellschaftsformationen untersucht, in denen diese Teilung noch nicht eingetreten war, und dabei die anthropogenetische Bedeutung der Arbeit (für das Denken) aufgewiesen (a.a.O., H.6, 9; vgl. ENGELS 1973, 444ff.), womit Siebert, wieder beim erzieherischen Charakter der Arbeit angelangt, die Marx-Rezeption beendet und zur Weiterführung bei Lenin, den er schon 1948 als Pädagogen vorgestellt hatte (SIEBERT 1948), und Stalin übergeht (SIEBERT 1949, H.6, 9).

Wird Siebert in einem späteren Vortrag die Arbeitsschule, im Rahmen der allgemeinen Reformpädagogikkritik, didaktisch-methodisch und bildungssoziologisch argumentierend als Bruch mit der klassischen bürgerlichen Tradition ablehnen (a.a.O., H.11, 7), so erwähnt er jetzt als Fortführung der Tradition und Vorläufer von Marx (wie teilweise schon bekannt) die utopischen Sozialisten R.Owen, Ch.Fourier und C.H. de Saint-Simon, aber auch W.Weitling: dieser "Weidling" (wie es im Text heißt) war allerdings ein utopischer Kommunist, der immer dem christlichen Handwerk verhaftet blieb, einer Welt, die im Zuge der Arbeitsschulkritik als Orientierung für die Verbindung von Unterricht und produktiver Arbeit gerade radikal abgelehnt worden war (12). Und schließlich ist von einem Zeitgenossen von Marx die Rede, der den "Grundsatz" unabhängig von diesem (!) in seinem Werk "Wesen der Kopfarbeit" postulierte: J.Dietzgen. Damit ist erstmals für die SBZ eine "Genealogie" marxistischer Pädagogen vorgestellt worden, die er in seiner Rede von 1948 nach Marx mit A.Bebel, W. und K.Liebknecht und in

beiden Publikationen mit Lenin, Stalin und dessen Bildungsfunktionär Kalinin fortsetzte, die die "marxistische Erziehungswissenschaft" weitergeführt und zu einer "modernen Pädagogik" gemacht hätten (vgl.a.a.O., H.1, 10; SIEBERT 1970, 300)(13). Auffallend daran ist, daß Siebert zwar deutsche Persönlichkeiten nennt, die er eigenständig der Genealogie einverleibt, da sie nicht Bestandteil der von der Sowjetpädagogik übernommenen Reihung sind (vgl.Kap.3.4), aber keinen der bekannten Pädagogen aus der Arbeiterbewegung der Weimarer Zeit. Selbst der vor dem Krieg bekannte kommunistische Pädagoge E.Hoernle wird erst zu seinem Tode 1952 als marxistischer Pädagoge wiederentdeckt (vgl. SOTHMANN), obwohl er in der SBZ lebte. Nach dem Krieg arbeitete er aber dort als Agrarwissenschaftler und -politiker (BODE 1978, 63). Die Vermutung liegt nahe (falls dieser Wechsel nicht einer Veränderung der Interessen bei Hoernle selber zuzuschreiben ist), daß das Denken des ehemals führenden KFD-Pädagogen nach dem Krieg weder für eine antifaschistisch-demokratische noch für eine Pädagogik, die das sowjetische Vorbild adaptierte, brauchbar erschien. Zudem hatte sich die Partei in der Zeit des Nationalsozialismus zerstritten, so daß die ideologischen Vorstellungen der aus der Sowjetunion kommenden Ulbricht-Gruppe oder auch der jetzigen SED nicht mit dem KFD-Kurs vor 1933 gleichzusetzen ist.

Die Einführung einer "Ahnenreihe" von Pädagogen und anderen pädagogisch bedeutsam gewordenen Persönlichkeiten mit Marx als Protagonist einer materialistisch-wissenschaftlichen Wende am Anfang zeigt erneut, daß die Historisierung der Rezeption pädagogischer Beiträge verschiedener marxistischer Klassiker die einer Rekonstruktion einer bestimmten Wissenschaftsrichtung, der "marxistischen Erziehungswissenschaft", darstellt, wobei die pädagogischen Vorstellungen im Laufe der Entwicklung dieser Wissenschaft immer weiter aktuell "konkretisiert" und auf der Grundlage der Beiträge der Vorgänger konstruktiv ausgearbeitet wurden, bis sie den Erkenntnisstand der zeitgenössischen, nun für die SBZ adaptierten Sowjetpädagogik erreichten.

Die Rezeption des Klassikers Marx, wie Siebert sie zum

Zwecke der Exolikation und Legitimation seiner theoretischen Ausführungen bemüht, unterscheidet sich von der auch von ihm durchgeführten Sichtung des wertvollen Erbes anderer historischer Pädagogen wie Komenský, Pestalozzi oder Diesterweg, in deren Zusammenhang die Probleme der historischen Distanz und Transferierbarkeit unweigerlich auftauchten (bei einer gewissen Reflexionsniveau, das aber nicht durchgehend gehalten wurde), bei der Rekonstruktion offensichtlich aber nicht. Daher sind die Rezeption frühbürgerlichen progressiven Erbes und die Rekonstruktion einer "marxistischen Erziehungswissenschaft", auch wenn sie unmittelbar im Text aufeinanderfolgen sollten, (in jener Zeit) methodisch auseinanderzuhalten. Auf die ahistorische Klassikerrezeption treffen die methodologischen Forderungen Medynskijs in bezug auf die Einheit von Logischem und Historischem nicht zu (vgl. MEDYNSKIJ 1948). Angesichts Marx' Bedeutung für eine sozialistische Theorie, deren Teil gerade die Erkenntnis der Gesetzmäßigkeiten gesellschaftlicher Entwicklung darstellt, erscheint die Berücksichtigung der konkret-historischen Bedingungen, unter denen Marx seine Ideen niederschrieb, wohl obsolet. Mit Hilfe einer Methodologie, die aus einem so behandelten historischen Theoriegebäude gewonnen wurde, werden Aussagen dieses Gebäudes im Zirkel dogmatisch jeglicher historischen Relativierung entzogen. Die Frage der Gültigkeit der so rezipierten Marxschen pädagogischen Vorstellungen gerät zu einer des weltanschaulich-parteilichen Standpunktes, für den die Entscheidung a priori gefallen sein muß. So spricht Siebert konsequenterweise vom "Erziehungsideal des Marxismus", als dessen zeitgenössischen Adepten er sich selber auch begreift, nicht vom Ideal der historischen Person Marx.

Sieberts Rezeption in den Vorträgen erschöpft sich, wie schon in seiner Rede von 1948 (SIEBERT 1970, passim), in knappen Andeutungen. Da es sich um keine Beschäftigung mit Marx' pädagogischen Ideen aus historischem Interesse handelt, inwieweit also die historischen Ideen für die aktuelle pädagogische Situation dienlich sein könnten, sondern um die Darstellung einer sozialistischen Erziehungstheorie, wie sie von der Sowjetunion übernommen wurde, genügen seine knappen Verweise auf die historischen Begründungsansätze

für diese Theorie: die Erwähnung einiger Textpassagen, die als Legitimation seitens des Klassikers des als "Weltanschauung" übernormten Marxismus-Leninismus herhalten können.

Sieberts Beiträge zur "marxistischen Erziehungswissenschaft" sind allerdings nicht, wie gelegentlich behauptet (z.B. WIESE 1972, 31), der erste Versuch eines SBZ-Autors, zur Ausgestaltung und Legitimation pädagogischer Darstellungen sich auf Marx zu berufen. Auf den vermutlich tatsächlich ersten publizierten Versuch, Marx als pädagogisch relevanten Denker darzustellen, verweist jedoch inhaltlich Sieberts erneute Anknüpfung am erzieherischen Charakter der Arbeit. Daraus hatte Möller 1947 seine in der Produktionsschule zu verwirklichende Forderung nach Teilnahme der Kinder und Jugendlichen an der gesellschaftlichen Produktion bzw. nach Verbindung von Unterricht und produktiver Arbeit abgeleitet und zudem in diesem Zusammenhang auf die anthropogenetische Funktion der Arbeit verwiesen (MÖLLER 1947, 6), auf die auch Siebert bei Erwähnung der entsprechenden Engels-Schrift zu sprechen kommt, ohne dies aber weiter auszuführen.

Wenn Siebert wieder auf den erzieherischen Charakter der Arbeit verweist, dann doch nicht, weil er etwa die Produktionsschule propagieren wollte - sie schreibt er "kleinbürgerliche(m) Revoluzzertum" (!)(SIEBERT 1970, 303) zu -, sondern eher aus dem Grund, daß das Thema Arbeit und die Einstellung dazu von aktuellem Interesse war. Daß dies keine Spekulation ist, zeigt auch die soziologisch gehaltene, spätere Ableitung einer marxistischen Ethik im Zusammenhang mit dem Prinzip der Einheit von Unterricht und Erziehung. Nach dem üblichen historischen Exkurs von Platon über Marx und Engels bis zu Lenin, Krupskaja und Makarenko destilliert Siebert aus den Beiträgen der letzteren zur ethischen Erziehung die Forderung nach einer "bewußten Arbeitsdisziplin" und "neuen Arbeitsmoral" (SIEBERT 1949, H.8, 11).

Wenn man die produktive Arbeit unter den veränderten gesellschaftlichen Bedingungen des Sozialismus nicht mehr als entfremdende Lohnarbeit wie im Kapitalismus zu ver-

stehen hatte, sondern als gesellschaftliche Tätigkeit, tendenziell wenigstens ohne die Folgen der fundamentalen Teilung in "Hand-" und "Kopfarbeit" und damit als Mittel und Ort der Selbstverwirklichung, die Arbeit also ihren erzieherischen Charakter wiedergewonnen hat, dann gibt dies für die Erziehung zur Arbeit und zu einer produktionssteigernden Einstellung zur Arbeit (wie schon bei Möller) eine theoretische Legitimation ab. Mit ihrer Hilfe vermag Siebert im Ansatz die aktuelle Propagierung einer hohen Arbeitsmoral, von vermehrten Leistungsanstrengungen zur Erreichung der Ziele des Zweijahresplanes in Verbindung mit der idealerweise anzustrebenden kommunistischen Utopie von der Aufhebung der Teilung der Arbeit und der Selbstverwirklichung des freien, emanzipierten Menschen in ihr und durch sie zu begründen.

Nun wäre abschließend von Interesse, inwieweit Siebert über die von Stalin herrührende Vermittlung von höchster Produktionsleistung und dem sozialistischen Menschenideal hinaus nicht nur die Sowjetpädagogik als jetzt anzunehmende, vorbildliche und einzige "marxistische Erziehungswissenschaft" propagiert hat, sondern auch deren Marx-Rezeption methodisch, inhaltlich und funktional übernahm bzw. wie diese überhaupt aussah. Ein formeller Hinweis auf die Übernahme findet sich darin, daß Siebert jenen schon erwähnten sowjetischen Beitrag von Medynskij (MEDYNSKIJ 1949) als Literatur anführt (SIEBERT 1949, H. 4, 9, Anmerk. 1). Um diesen Sachverhalt zu klären, soll daher im folgenden zuerst in einem zweiten Exkurs die pädagogische Marx-Rezeption in der Sowjetunion erläutert werden, um anschließend zwei sowjetische Pädagogiklehrbücher, die 1948/49 in der SBZ erschienen und populär wurden, daraufhin zu untersuchen, ob sich ihre pädagogische Marx-Rezeption mit der Siebertschen deckt.

Exkurs B: Pädagogische Marx-Rezeption in der Sowjetunion
bis zum Ende des Zweiten Weltkrieges

Auch in der frühen Sowjetunion bzw. im vorrevolutionären Rußland gab es als reformpädagogisch zu bezeichnende Bewegungen, wie etwa die der "freien Erziehung" (svobodnoe vospitanie) um (den von L.N.Tolstoj beeinflussten) I.I.Jor-bunov-Posadov oder K.N.Ventcel (Wenzel): eine Gegenbewegung russischer liberaler oder sozialistischer Intellektueller zur zaristischen Staatserziehung. In diesem Zusammenhang entstanden auch von Marx unabhängig entwickelte Arbeitserziehungskonzepte, wie man sie bei den Radikaldemokraten V.F.Odoevskij und K.D.Ušinskij, der übrigens der erste in der SBZ ausführlicher rezipierte russische Pädagoge war (ŠABALOV 1946), findet. Ein Teil der russischen Reformpädagogen und Vertreter der "Russischen Bewegung" lebte noch in der frühen Sowjetunion, zum anderen war auch das Denken anderer, nach der Oktoberrevolution maßgeblicher, nichtreformerischer Pädagogen wie St.T.Šackij (vgl. ANWEILER 1964, passim) und P.P.Blonskij durchaus noch von Tolstoj's Humanismus und der "Russischen Bewegung" nicht unwesentlich bestimmt (vgl. FROESE 1956, 104ff.; ANWEILER 1964, 48ff.)

Der sowjetische Pädagoge A.P.Pinkevič vertrat allerdings die Ansicht, daß die russischen Denker in den letzten fünfzehn Jahren vor der Revolution in Rußland weniger populär waren als westliche Reformpädagogen (a.a.O., 45). Dazu gehörten neben etwa E.Key auch Pädagogen, die für die Verbindung von Unterricht und Arbeit von Interesse sind: G.Kerschensteiner (a.a.O.) und J.Dewey, dessen Werke meist auch ins Russische übersetzt worden waren (SZANIAWSKI 1972, 43), und der 1928 die Sowjetunion besuchte. So mag es nicht verwundern, daß die Idee der Arbeitsschule (trudovaja škola) in der Sowjetunion bekannt war.

Eine explizite Darstellung der pädagogischen Marx-Rezeption fehlt auch für Rußland bzw. die Sowjetunion, dennoch gibt eine neuere Dissertation über die Konzeptionen zur polytechnischen Bildung (GOCK 1982) implizit einen guten Überblick (1). Generell läßt sich wie für die deutsche pädagogische Marx-Rezeption auch für die Sowjetunion sagen, daß

die Bezugnahme auf Marx als pädagogisch relevanten Denker keine ausschließliche war. Sie wurde noch vom Denken anderer, nichtmarxistischer Pädagogen ergänzt und modifiziert oder verlief vermittelt über westliche Marx-Rezeptionen wie die Deweys. Dies gilt nicht nur für Pädagogen, die schon vor der Revolution von 1917 bekannt oder gar zu den Reformpädagogern zu rechnen waren (Blonskij, Šackij), sondern auch für Vertreter der Bolševiki, die erst jetzt richtig hervortraten (N.K.Krupskaja u.a.).

Deweys Konzept einer "industriellen Erziehung" war für viele der führenden Pädagogen jener Zeit, in seiner Nähe zum polytechnischen Bildungskonzept (ANWEILER 1961, 369), über das besonders in den 20er Jahren heftig diskutiert wurde, von Interesse (Blonskij, Pinkevič, Krupskaja, Šackij, V.N.Šulgin; vgl. ANWEILER 1964, 161; SZANIAWSKI 1971, 117ff.; SZANIAWSKI 1972, 91ff.). Daneben sind als bekannte Autoren für das Denken über das Verhältnis von Bildung und Arbeit noch F.Fröbel, J.H.Pestalozzi (Blonskij, Krupskaja) und H. Scharrelmann (Blonskij) von Einfluß gewesen. Außerdem wurde gerade für die in der DDR später als kommunistische Pädagogin hochgeschätzte Krupskaja Einflüsse von nichtmarxistischen Sozialreformern wie Tolstoj, N.G.Černyševskij, N.A.Dobroljubov, D.I.P.Pisarev und Ušinskij bzw. der italienische Reformpädagogin M.Montessori festgestellt (BAUMANN 1974, 79ff.; Ähnlich für Blonskij: ANWEILER 1961, 369). Sie verfolgte mit Interesse die reformpädagogischen Bewegungen in Deutschland, solche, die im Zusammenhang mit der Arbeiterbewegung standen, wie auch rein kindzentrierte, setzte sich mit dem nordamerikanischen Bildungswesen auseinander, propagierte (seit 1922) die Deweysche "progressive education" und konnte sich eine Anpassung dieser Theorie an die sowjetischen Verhältnisse vorstellen (BAUMANN 1974, 103). Bis zur Verurteilung der "Pädologie" unter Stalin (stellvertretend für die reformpädagogischen Bewegungen) sympathisierte sie selbst mit kindzentrierten Strömungen und befürwortete wegen der Nähe zur realen Lebenssituation die Komplexmethode, eine Variante des amerikanischen Projektsystems. Dies alles geht vermutlich über die "kritische Rezeption des progressiven frühbürgerlichen Erbes", von der Ende der 40er Jahre die Rede ist, hinaus.

Auf die Frau Lenins, die in so vielfältiger Weise beeinflusst war, geht aber auch anscheinend der erste Versuch zurück, im zaristischen Rußland die Marxschen pädagogischen Äußerungen bekannt zu machen (a.a.O., 75). Der russische Pionier des Marxismus, G.V.Plechanov, orientierte sich zwar bildungspolitisch an Marx' (FRÖESE 1956, 121ff.), jedoch scheint er dessen pädagogische Äußerungen nicht rezipiert zu haben.

Krupskajas Arbeit, in der sie dies erstmals leistete, ist allerdings nicht, wie U.Baumann meint, "Narodnoe obrazovanie i demokratija" ("Volksbildung und Demokratie") aus dem Jahre 1915 (KRUPSKAJA 1955a), sondern der zwei Jahre zuvor veröffentlichte Artikel "Marks o vospitanii" (KRUPSKAJA 1913). In beiden Texten gibt sie einen kurzen Abriss der Marxschen Beiträge (im späteren übrigens mit einem längeren Vorspann über R.Owen; KRUPSKAJA 1955a, 46ff.), allerdings ohne daraus Schlußfolgerungen für die Gegenwart, etwa für eine polytechnische Bildung oder die Art der Verbindung von Unterricht und produktiver Arbeit zu ziehen. Wie A.Gock hinweist, läßt sie bei Zitaten aus der "Genfer Resolution" Passagen über eine mögliche sozialistische Erziehung innerhalb des Kapitalismus aus (2). Über die Art einer möglichen Realisierung der Marxschen Forderungen/Prognosen schweigt sie. Dafür spricht sie von einem "marxistischen Erziehungsideal" (a.a.O., 70), das sich im Bereich der Allgemeinbildung im Kapitalismus nicht durchsetzen lassen dürfte (GOCK 1982, 54f.). Zudem ist zu ihrer Rezeption anzumerken, daß sie in jener Zeit - die von D.Rjazanov ab 1927 herausgegebene "Marx-Engels-Gesamtausgabe" war noch nicht verfügbar - viele Marxsche Texte nur in unzuverlässigen Übersetzungen gelesen und nach diesen zitiert hat. Manchen relevanten Text (wie Passagen in den erst 1932 publizierten Frühschriften) kannte sie vermutlich gar nicht (BAUMANN 1974, 214, Anmerk.24). Dennoch scheint Krupskaja seinerzeit nicht nur die erste, sondern auch die einzige gewesen zu sein, die die Marxschen pädagogischen Äußerungen mit einer Darstellung bedachte. Noch in der Gegenwart bezeichnete ein DDR-Autor Krupskajas Rezeption als die grundlegende (HARTUNG 1979, 927), so daß die Vermutung nahe liegt, sie hätte den Frühen Rezipienten

in der SEZ/DDR als Vorbild gedient. Ein Vergleich zwischen den Marx-Rezeptionen Krupskajas und etwa Sieberts dürfte allerdings wegen des Mangels an präziser Ausführung und Interpretation auf beiden Seiten wenig Sinn haben. Zudem ist zu bezweifeln, daß die frühen Rezipienten in der SEZ/DDR die erwähnten Krupskaja-Schriften überhaupt kannten (die erste deutschsprachige Sammlung von Krupskaja-Texten erschien erst 1955).

Die erste und lange Zeit (bis 1957 !) auch einzige chrestomatische Sammlung einschlägiger Textpassagen von Marx und Engels erschien 1924 und stammt von dem bekannten Pädagogen Šulgin (ŠULGIN 1924). Er hatte eine solche Zusammenstellung im Zusammenhang mit dem Thema Arbeitsschule für nötig gehalten. Sie ist unvollständig und klammert gemäß Šulgins Verständnis (bis 1926), daß eine Verbindung von Unterricht mit produktiver Arbeit wegen fehlender materieller Voraussetzungen noch nicht in der Sowjetunion möglich sei, auch die polytechnische Bildung aus und betont Äußerungen zur produktiven Kinderarbeit, die er als produktive und gesellschaftliche notwendige Tätigkeit ansah, da in der Fabrik die zu erfahrende gesellschaftliche Realität zu finden sei (GOCK 1982, 348ff.)(4).

Wenn auch explizite Darstellungen des Marxschen Denkens über Bildung und Erziehung bis auf die bezeichneten Ausnahmen fehlen, so darf man nicht vermuten, daß ansonsten keine Rezeption in der frühen Sowjetunion stattgefunden habe. Alle bekannten Pädagogen dieser Zeit versuchten, sich von ihrem jeweiligen Standort dem marxistischen Denken zu nähern und es wenigstens in irgendeiner Weise einzubeziehen. Selbst der schon erwähnte Polytechnikgegner C.Ju.Šmidt konnte nicht umhin, sich mit dem Begründungsversuch der "Polytechnik" bei Marx auseinanderzusetzen, wenn er einschlägige Marxsche Äußerungen als kleinen Irrtum eines ansonsten großen Mannes abtut (vgl. auch a.a.O., 221f.), und die Idee polytechnischer Bildung und Erziehung als anarchistisch, seinen "Professionalismus" aber als "marxistisch" bezeichnet (a.a.O., 376)(5).

Dieses Verhalten zeigt aber, daß der Denker Marx inzwischen zu einer nicht zu mißachtenden Autorität avanciert ist, ob-

wohl Šulgin's Forderung nach einer einheitlichen marxistischen Bildungstheorie, hier speziell für die polytechnische Bildung, die damals allerdings auch nicht vorgelegt wurde, nicht einmal von allen anderen Pädagogen geteilt wurde (a. a. O., 438ff.). Es blieb (nach meiner Kenntnis der Sekundärliteratur) bei allgemeinen Bezugnahmen und der Verwendung von meist anscheinend nicht sonderlich explizierten Marx-Äußerungen als Legitimation für eigene pädagogische oder bildungspolitische Vorstellungen.

Der historische Autor Marx ist also in diesem Land, das nach der Revolution den Sozialismus nach Marx'schen Ausführungen errichten wollte, zu einem Klassiker geworden, auf den sich zu beziehen, legitimatorischen Nutzen für das eigene Denken und Handeln haben kann. Diese Funktion beschwört allerdings das Problem der "richtigen" Interpretation (das in der Geschichte immer gemäß der Macht gelöst wurde) und damit tendenziell exegetische Bemühungen um das Marx'sche Werk herauf.

Wie man sich erinnert, waren Marx'sche Gedanken u.a. in die Arbeitsschulkonzepte eingeflossen. Dies gilt in dieser Weise sowohl für die frühen industriellen Arbeitsschulentwürfe von Blonskiĭ, A.G.Kalašnikov oder Pinkevič, für die Auseinandersetzung zwischen den russischen "Polytechnikern" und den ukrainischen "Professionalisten" (ANWILER 1964, 197), wie für die Polytechnikdiskussionen etwa ab 1927 (Šulgin u.a. vs. Pinkevič, Kalašnikov, M.M.Pistrak) und Anfang der 40er Jahre (N.K.Gončarov vs. M.N.Skatkin, S.M.Šabalov), deren Austragungsmodus u.a. durchaus der oben angedeuteten Weise entsprach: der akademische Streit um die "richtige" Marx-Interpretation (GOCK 1982, 438ff.), der unter Stalin später folgerichtig autoritär entschieden wurde: Šulgin's Moskauer Institut wurde 1931 geschlossen, Pinkevič starb 1939 sogar als Opfer politischer Säuberungen.

Stalin selbst hat keine explizite Rezeption der Marx'schen pädagogischen Äußerungen hinterlassen (6). Dafür setzte Krupskaja, die weiterhin ihren Einfluß behalten hatte, ihre Rezeption von 1913 und 1915 in einer weiteren Darstellung fort (KRUPSKAJA 1955), die sich allerdings von den alten Schriften wenig unterscheidet, und trat selbst nach der

offiziellen Feseitigung des Arbeitsunterrichts (19*7) noch für eine polytechnische Bildung ein. Noch im Jahr 1938 publizierte sie einen Artikel (KRUPSKAJA 1955c), mit dem sie den Lehrern rät, die marxistisch-leninistischen Klassikertexte zu lesen und Konsequenzen aus der Lektüre zu ziehen.

In den 30er Jahren fand wohl auch, möglicherweise sogar am Vorbild von Krupskaja-Texten (die auf diese Weise für die Rezeption in der SBZ/DDR wirksam geworden sein könnten), der Prozeß statt, den ich die "Kanonisierung" der pädagogischen Marx-Rezeption nennen will. Kanonisierung soll bedeuten, daß hier ein gewisser, festumrissener Kanon bestimmter Textpassagen aus dem Marxschen Gesamtwerk als pädagogisch relevante Äußerungen identifiziert und mit dem Gesamtwerk in konsistenten Bezug gesetzt wurden. Diesen Textpassagen gab man dann eine weitgehend vereinheitlichte Interpretation, die Differenzen nur noch im Detail zuließ, wenn man nicht sofort als Revisionist erkannt werden wollte. Die kanonisierte Rezeption wurde qua politischer Macht zu einer quasi offiziellen, dem Marxismus-Leninismus entsprechenden, was nicht heißt, daß unter Beibehaltung der kanonisierten Form bei Veränderung der Machtverhältnisse oder der politischen Umstände das interpretatorische Paradigma nicht auch verändert werden könnte.

Unter dem stalinistischen Regime, als auch die pädagogische Diskussion unterdrückt und eine einheitliche Theorie und Praxis favorisiert wurde, existierte die entsprechende Macht zur Durchsetzung einer bestimmten Interpretation. Ort der Kanonisierung waren vermutlich diverse lehrbuchartige werke, die die systematisierte, vereinheitlichte Pädagogik festhalten und weitervermitteln sollten. Die Überprüfung dieser Vermutung liegt allerdings jenseits meiner hier vorhandenen Möglichkeiten. Zu erkennen ist jedoch, daß in entsprechenden Werken, die Ende der 30er, Anfang der 40er Jahre entstanden, diese kanonisierte Rezeption schon als fester Bestandteil der Explikation zu finden ist (7).

3.4 1948/49: Die Sowjetpädagogik als Vorbild

In welcher Weise hat nun die spezielle "Sowjetpädagogik", die in der SBZ von 1948/49 prägendes Vorbild werden sollte, die (besonders pädagogischen) Gedanken von Marx rezipiert? Dabei muß mitbedacht werden, daß auf Marx als einen historischen Autor eigentlich die methodologischen Ansprüche, wie sie etwa E.N.Medynskij apostrophiert hat, zutreffen müßten, wenn nicht H.Sieberts ahistorische Inanspruchnahme von der Sowjetpädagogik übernommen war.

Unter den wenigen pädagogisch-historischen Beiträgen aus der Sowjetunion, die in jener Zeit in der SBZ publiziert wurden, findet sich aber keine Marx-Monographie. Vielmehr tritt Marx als pädagogisch relevanter Denker dem SBZ-Pädagogen durch Übersetzungen von Lehrbüchern gegenüber, von denen im vorangegangenen Exkurs gesagt worden war, daß in dieser Literaturgattung vermutlich eine "Kanonisierung" der Marx-Rezeption nach stalinistischer Lesart stattgefunden hat. Mit den Hinweisen auf die hilfreichen Erfahrungen der "Sowjetpädagogik" als eine schon existierende sozialistische Erziehungswissenschaft, einer deutlich zunehmenden Anzahl von Berichten über das Bildungs- und Erziehungswesen der Sowjetunion, Abdrucken von Beiträgen sowjetischer Pädagogen u.a. in der "Pädagogik", der Veröffentlichung von ausgewählten Werken etwa von K.D.Ušinskij und A.S.Makarenko (1949), erschienen auch zwei aus den 40er Jahren stammende sowjetische Pädagogiklehrbücher für die Grundstufenlehrerbildung auf deutsch (ESIPOV & GONČAROV 1948; OGORODNIKOV & ŠIMBIREV 1949).

Diese als autoritative Standardwerke aufgenommenen und häufig zitierten Bücher lieferten anscheinend auch für die SBZ/DDR im wesentlichen das später in ähnlichen Werken immer wieder aufgegriffene Muster einer pädagogischen Marx-Rezeption (1).

Im Werk von B.P.Esipov und N.K.Gončarov (beide bekannte sowjetische Erziehungswissenschaftler)(2), das seine Popularität am längsten erhielt, erfolgt im Rahmen einer Gegenstandsbestimmung ein kurzer historischer Abriss (ESIPOV & GONČAROV 1948, 8ff.) der Entwicklung der Erziehung

in veränderten sozialen Umständen gemäß der historisch-materialistischen Theorie des Marxismus-Leninismus. Später handelt ein eigenes Kapitel von der "Geschichte der Pädagogik" (a.a.O., 443ff.), wo das wertvolle Erbe ausgebreitet wird. Als einzige Nichtrussen werden hier J.A.Komenský (der noch Comenius genannt wird) und J.H.Pestalozzi ausführlich rezipiert (a.a.O., 444ff.u. 450ff.). Es zeigt sich ein gewisser rezeptionsmäßiger Zentrismus der Sowjetpädagogen, den man dann in der SEZ mit der "Sowjetisierung" teilweise übernahm, wenn für die eigenen (hauptsächlich didaktisch-methodischen) Interessen etwa auf den Radikaldemokraten Ušinskij oder auf L.N.Tolstoj zurückgegriffen wurde, die den deutschen Pädagogen zuvor relativ unbekannt geliebt sein dürften. Wichtig ist, daß in dieser Erterezeption besonders frühbürgerlicher und radikaldemokratischer Pädagogen allerdings, im Gegensatz etwa zu Lenin und Stalin, der Nichtpädagoge Marx fehlt, vielleicht weil er zu seiner Zeit nicht unmittelbar bildungspolitisch wirksam wurde, es sei denn über die Vermittlung durch Lenin und Stalin.

Jedenfalls werden die pädagogischen Beiträge von Marx bei Esipov und Gončarov nicht im Rahmen einer gesonderten pädagogisch-historischen Darstellung des Erbes rezipiert, sondern an zentralerer Stelle, wo die Entwicklung des Denkens zur marxistisch-leninistischen Erziehungswissenschaft gelangt, bzw. im Zuge der Explikation bestimmter Aspekte dieses theoretischen Ansatzes. Auf nicht einmal einer Buchseite werden die Verdienste von Marx und Engels um die Entwicklung einer wissenschaftlichen Erziehungs- und Bildungstheorie aufgerollt (a.a.O., 19f.).

Die Autoren führen in Berufung auf die "Begründer des wissenschaftlichen Materialismus" aus, daß die "Umgebung" des Menschen von großer Bedeutung und wesentlichem Einfluß auf seine Entwicklung, diese Umgebung aber durch das Handeln der Menschen wiederum veränderbar sei (a.a.O., 19). So werde konkret durch die proletarische Revolution auch eine neue Erziehung geschaffen, die das Ziel kommunistischer Bewußtseinsbildung verfolge. Im revolutionären Prozeß selber und durch die Teilnahme an der gesellschaftlichen Produktion werde selbst die "Natur" des Menschen

verändert.

Da in der Erziehung nun die "allgemein-menschliche(n)" Ziele (nicht mehr die einer Klassenherrschaft) angestrebt würden, stelle sie eine gewisse Macht dar. Die Arbeiterklasse habe begriffen, daß die Zukunft der Klasse von der Erziehung der Heranwachsenden abhängt (so ein Marx-Zitat; vgl. MARX 1975, 194; hier Übersetzung aus dem Russischen) (LSIPOV & GONČAROV 1948, 20).

Diese Aussagen über die sich wechselseitig bedingenden anthropologischen und sozialen Funktionen von Erziehung, die in dieser Weise nicht in den untersuchten Rezeptionen der SBZ/DDR erscheinen, aber auch nicht prinzipiell ausgeschlossen sind, seien dann von Lenin und Stalin zur Grundlage für die "erzieherische(...) Arbeit" und die "pädagogische(...) Theorie""des sozialistischen Zeitalters" (a.a.O., 22) weiterentfaltet worden (a.a.O., 20ff.).

Im nächsten Kapitel über Ziele und Aufgaben kommunistischer Erziehung wird zur Konkretisierung obiger, sehr allgemein gehaltenen Aussagen erneut Marx bemüht und sein Bildungsziel dem der Sowjetschule gegenübergestellt (a.a.O., 25f.). Die hochentwickelte, technisierte Produktionsweise des Industriekapitalismus erfordere einen allseitig gebildeten Arbeiter (der Grund dafür wird nicht ausgeführt). Die Bourgeoisie fürchte aber die Potenz eines vielseitig Gebildeten als Gegner und versuche deshalb, die Bildung des Proletariats einzuschränken und ihm nur die nötigsten technischen Fertigkeiten zu vermitteln. In der faktisch existierenden kapitalistischen Form der Industrie mit ihrer weitgehenden Arbeitsteilung und Vereinseitigung der Tätigkeiten werde aber der Arbeiter zum "Automaten" gemacht, der geistig abstumpft und körperlich degeneriert (ähnliche Erscheinungen auch bei der Landbevölkerung - eine Nebenbemerkung, die gleichfalls für die SBZ von Interesse ist). Die subjektiven, in der Weigerung der Bourgeoisie liegenden, wie objektiven, in der Form der Industrie begründeten Hindernisse einer vielseitigen Erziehung können erst nach der Revolution im Kommunismus beseitigt werden, wo die Menschen selbstbestimmt ihre Bildung einrichten: eine Verbindung vielseitiger hoher Bildung mit körperlicher Erziehung und produktiver Arbeit.

Diese Vorstellung habe Marx im Keime schon bei dem "großen Sozialisten und Utopisten" R.Owen entdeckt (a.a.O., 25).

Die Prognose einer allseitigen Entwicklung der individuellen Fähigkeiten im kommunistischen Erziehungssystem belegen die Autoren, wie viele ihrer Nachfolger auch, mit einem Zitat aus Engels' Schrift "Grundsätze des Kommunismus" (vgl. ENGELS 1974; hier wieder eine Rückübersetzung aus dem Russischen), um dann die Weiterentwicklung des Erziehungszieles bei Lenin zu verfolgen (ESIPOV & GONČAROV 1948, 26).

Die im Buch nur kurz angedeuteten Aspekte, wie das Verhältnis Erziehung - Industriegesellschaft und die allseitige Entwicklung der Menschen, waren 1948 in der Marx-Rezeption der SBZ neu. F.Möller, der einzige in der Literatur aufgefundene frühere pädagogische Rezipient, hatte zur Begründung seiner Produktionsschulvorstellung an der Funktion der Arbeit angesetzt und nicht an der sozialen oder anthropologischen Funktion der Erziehung direkt. Die allseitige Entwicklung des Individuums blieb bei ihm thematisch sogar völlig unberührt (die Andeutung kam erst von P.Oestreich). Bei Siebert findet sich diese Elemente aber schon, wenn auch teilweise nur rudimentär.

Was Möller und Siebert nicht ansprachen und auch erst 1953 in der DDR weitergeführt wurde, ist die Berücksichtigung selbst der pädagogisch relevanten Person Marx. Im Zusammenhang mit den Aufgaben intellektueller Erziehung werden im Lehrbuch die Klassiker als vorbildliche Beispiele für beharrlichen Wissenserwerb angeführt. Besonders Engels erscheint als Sprachgenie und Polyhistor (a.a.O., 29)(3).

Esipov und Gončarov führen mit ihren knappen Rezeptionsansätzen eine Form des Umganges mit dem pädagogischen Denker Marx vor, die in den folgenden Jahren, wie sich am Fall Siebert zeigte und noch weiterhin zeigen wird, auch von den SBZ-/DDR-Autoren, und zwar nicht nur in Lehrbüchern, in methodischer, inhaltlicher und funktionaler Hinsicht übernommen wurde.

Entgegen der vielleicht naheliegenden Annahme, der historische Autor werde im Rahmen historiographischer Bemühungen rezipiert und auf aktuell "verwertbare" Ideen hin unter-

sucht, erscheint Marx im Lehrbuch von Esipov und Gončarov nicht unter der Rubrik historischer Beiträge zur Pädagogik, sondern an zentraleren Stellen, wo fundamentale pädagogische Positionen expliziert und begründet werden. Dabei wird Marx nicht als progressiver bürgerlicher Pädagoge beerbt, aber auch nicht (wie später) als pädagogisch interessierender Vertreter der Arbeiterbewegung, sondern man rezipiert seine Gedanken als pädagogische Äußerungen der Begründerautorität der eigenen, dogmatisch verfochtenen Weltanschauung. Das methodische Erbeproblem der historischen Distanz ist in bezug auf Marx aufgelöst: als sozialistischer Denker kritisiert er einerseits vorbildlich und wegweisend bestimmte pädagogische Erscheinungen seiner Zeit (was allerdings kaum rezipiert wird), zum anderen prognostiziert er Entwicklungen im Sozialismus, der nun zu Zeiten seiner Rezipienten aufgebaut wird. Die Bildungspolitik dieser Zeit wird, in der Interpretation und "Konkretisierung" Marx' durch Lenin und Stalin, zur Erfüllung der Prognosen. An ihrer Adäquanz für die Lösung aktueller Probleme ist nicht zu zweifeln, denn vorab war die Entscheidung für die sozialistische Entwicklung gefallen, deren Bestandteil sie sind. Die einzige möglicherweise problem erzeugende Stelle dieser zirkulären Inanspruchnahme ist die der jeweiligen Interpretation und "Konkretisierung". Diese sind jedoch mit der Frage der politischen Macht eng verbunden, so daß das Problem der Durchsetzung einer Legitimation anderer Inhalte durch den Rückgriff auf Marx, wie gesagt, zu einem politischen wird.

Inhaltlich stellen Esipov und Gončarov für die SBZ wohl zum ersten Mal in deutscher Sprache das System der "Sowjetpädagogik" vor, das sich in der Zeit der Entstehung des Lehrbuches (russische Publikation 1944) schon auf einen Kanon Marxscher Aussagen stützt. Die identifikatorisch gefestigte, kleine Menge pädagogisch relevanter Textpassagen aus dem Marxschen Gesamtwerk wird interpretatorisch ausdrücklich auf die allgemeine und teilweise (bei Lenin) auch speziell pädagogische Marx-Rezeption durch Lenin und Stalin zurückgeführt. Diese in textmäßiger und interpretatorischer Hinsicht kanonisierte Rezeption wurde auch in der Folgezeit von sowjetischen Autoren und schließlich ebenso von ihren Kollegen

in der SEZ/LDR bei Bedarf angeführt.

Allerdings wird aufgefallen sein, daß im Anschluß an die Ausführungen zum Ideal eines allseitig entwickelten Menschen, das mit Hilfe Marxscher Äußerungen begründet wird, nicht auch zur Forderung einer polytechnischen Bildung entsprechende Passagen folgten. Auch Siebert hat sich zu diesem Thema recht zurückhaltend geäußert, obwohl er in seinen Vorträgen von 1949 die Forderung nach der Verbindung von Schule und "Leben" aufgenommen hat, die in diesen Jahren den Anstoß zu einer "2.Polytechnisierung" des sowjetischen Bildungswesens gab: die Frage des polytechnischen Unterrichts sei noch diskussionsbedürftig, die ökonomisch-politischen Voraussetzungen seiner Realisierung fehlten ohnedies (SIEBERT 1966, 133). Das später und noch heute, wenigstens theoretisch, für eine sozialistische Erziehungswissenschaft wesentliche Thema war aber z.Zt. der Entstehung des Lehrbuches in der Sowjetunion, wie der letzte Exkurs verdeutlichen wird, nicht einmal theoretisch von zentralem Interesse - eine polytechnische Unterrichtspraxis existierte erst recht nicht. Daher fiel die Behandlung der polytechnischen Bildungsidee im Rahmen der Aufzählung von Hauptaufgaben kommunistischer Erziehung (ESIPOV & GONČAROV 1948, 30ff.) entsprechend kurz und ohne ausführliche Bezugnahme auf Marxsche Äußerungen aus: nach einem einschlägigen Zitat aus der "Genfer Resolution" und der Erwähnung der dazugehörigen Stelle in Engels' Schrift "Grundsätze des Kommunismus" verweisen die Autoren auf Lenins theoretische Beiträge zur polytechnischen Bildung (4).

Von Marx wurden nicht, wie bei der Bezugnahme auf gewisse andere historische Autoren, besonders im Zusammenhang mit unterrichtsmethodischen und didaktischen Belangen, einzelne "progressive" Ideen ahistorisch für gegenwärtige Probleme mit Anspruch belegt, sondern die Funktion seiner Rezeption bestand in seiner Kronzeugenschaft für die Übereinstimmung der eigenen, hier pädagogisch-theoretischen Aussagen mit der marxistisch-leninistischen Weltanschauung im allgemeinen und den pädagogischen Vorstellungen der marxistischen Klassiker im besonderen und d.h. der Richtigkeit der eigenen Aussagen. Abweichungen wären unstatthafter ideologischer Revisionismus oder Schlimmeres. Die einzige Möglichkeit, dem Verdacht der Dissidenz gegenüber der Bil-

dungspolitik und (gerade) offiziellen Erziehungs- und Bildungstheorie zu entweichen, ist, die Berufung auf die Väter des "wissenschaftlichen Sozialismus" zu pflegen und an entsprechenden Stellen diverse Zitate zur Stützung heranzuziehen. Auf diese Weise ist immerhin die Diskussion unterschiedlicher Standpunkte zu (pädagogischen) Sachfragen ermöglicht und auch faktisch durchgeführt worden. Dieser Umstand hat andererseits allerdings zur Folge, daß die Diskussion an der Sache und mit pädagogischen Argumenten von der Bezugnahme auf Marx'sches Denken mehr oder minder stark überlagert wird.

In gleicher Weise wie die gerade behandelten Autoren verfahren auch die ebenfalls bekannten sowjetischen Erziehungswissenschaftler I.T.Ogorodnikov und P.N.Šimbirev in ihrem ein Jahr später auf deutsch in der SBZ erschienenen Werk (OGORODNIKOV & ŠIMBIREV 1949)(5).

In ihrem historischen Abriss (a.a.O., 29ff.) wird als Nicht-russe nur noch Komenský berücksichtigt (a.a.O., 33ff.). In einem Satz wird erwähnt, daß von Marx und Engels die "Grundlinien der proletarischen Pädagogik" stammten (a.a.O., 37). Näheres liest man wieder unter dem Thema Ziele und Aufgaben der kommunistischen Erziehung, wo wie bei Esipov und Gončarov die Lehren der Klassiker ausführlicher referiert werden (a.a.O., 49ff.). Aus dem Studium der Entwicklungsgeschichte von Gesellschaften habe man die "wissenschaftliche Lösung der Frage der Erziehungsziele" erhalten. Zum (in der Sowjetunion) anstehenden Aufbau der kommunistischen Gesellschaft benötige man "neue Menschen" (a.a.O., 49), allseitig entwickelte Menschen, was übrigens wieder mit dem Engels-Zitat, das schon Esipov und Gončarov anführten, gestützt wird (a.a.O., 50).

Im folgenden wird die Universalität als harmonische Entwicklung "physische(r) und intellektuelle(r) Kräfte und Fähigkeiten" (a.a.O.) an fünf Punkten verdeutlicht, inhaltlich gefüllt und mit entsprechenden "Bestandteile(n) der Erziehung" verbunden: "die physische, verstandesmäßige, polytechnische, sittliche und ästhetische Erziehung" (a.a.O., 51), wobei die letzten beiden "Bestandteile" nicht von Marx stammen, sondern von den sowjetischen Autoren ergänzt

werden. Während die ästhetische Erziehung, von Marx anscheinend nicht der Erwähnung für nötig befunden, vermutlich der Vollständigkeit halber dem "ganzheitlichen" Erziehungskonzept zugeordnet ist, wurde die "sittlich"-emotionale Erziehung aktuell inhaltlich durch die Arbeitserziehung gefüllt und ist daher von ökonomischen Bedürfnissen der Aufbausituation bestimmt: nämlich ein entsprechendes Arbeitsethos, eine "kommunistische Arbeitsmoral" zu vermitteln, solange Arbeit noch nicht "erstes Bedürfnis" der Menschen ist. Dabei schien es nie ein Problem zu sein, daß sich dieser "Bestandteil" einer allseitigen Erziehung und Bildung offensichtlich nicht direkt durch Marxsche Äußerungen belegen läßt. An dieser Stelle springen gewöhnlich die "schöpferischen Weiterentwicklungen" anderer Klassiker wie Lenin und Stalin, aber auch Makarenko ein.

Nach einem kurzen legitimatorischen Verweis auf die Bedeutung, die Marx der (zu jener Zeit in der Sowjetunion noch immer primären) kognitiven Erziehung beimaß (als Texte werden die "Resolution" und das Vorwort zum "Kommunistischen Manifest" herangezogen), wenden sich Ogorodnikov und Šimbirev nun beim Thema Ziele und Aufgaben der polytechnischen Bildung noch einmal den einschlägigen Gedanken von Marx und Engels zu (a.a.O., 56f.). Sie werden als Begründer dieses "Bestandteiles" allseitiger Menschenentwicklung bezeichnet. Die Unabdingbarkeit solcher Bildung hätten sie "organisch" aus der wissenschaftlich-kommunistischen Theorie entwickelt: die industriell-technische Entwicklung und die entsprechende ständige Veränderung des "Charakter(s) der Arbeit" und der "Funktionen der Arbeiter" (a.a.O., 56) fordere den polytechnisch Gebildeten (erneut wird das Engels-Zitat eingesetzt). Inhaltlich "konkreter" und bildungspolitisch aktualisiert wird das Postulat polytechnischer Bildung von Lenin fortgeführt (a.a.O., 57f.).

Das Thema "polytechnische Bildung" war offensichtlich 1946, als dieses Buch in der Sowjetunion publiziert wurde, inzwischen diskutiert und nun der Legitimation mit Hilfe von Marxschen Äußerungen für dringend nötig befunden worden.

Es handelt sich in diesem Buch prinzipiell um die gleichen Aspekte der pädagogischen Theorie, die mit dem Verweis auf

ihre Herkunft u.a. von Marx legitimiert werden, nämlich hauptsächlich um das Verhältnis Erziehung - Industriegesellschaft und die allseitige Entwicklung von Menschen in diesem Verhältnis, wobei die Autoren Marx für die Bestimmung der ökonomisch-produktionstechnischen Seite der universellen Entwicklung, die polytechnische Erziehung, schon ausführlicher als Esipov und Gontšerov heranziehen.

Nach dieser Vorstellung der beiden Lehrbücher als Beispiele der "Sowjetpädagogik" wird deutlich, daß Siebert das darin dargestellte System einer "marxistischen Erziehungswissenschaft" mit ihrem Kanon essentieller Aussagen zum Klassencharakter der Erziehung und Bildung und zum allgemeinen Erziehungsziel in bezug auf eine allseitig entwickelte Persönlichkeit mit den Folgerungen für eine physische, kognitive, polytechnische, sittliche und ästhetische Erziehung ohne wesentliche Abweichungen für sich übernommen hat und damit auch die perennierende legitimatorische Bezugnahme auf Marx als Klassiker der als Grundlage dienenden Weltanschauung des Marxismus-Leninismus.

Das gilt einerseits für die Methode einer ahistorischen Bezugnahme, die sich vom Umgang mit den Ideen anderer historischer Denker abhebt, von denen Siebert wie die Sowjetpädagogen besonders Komenský und Pestalozzi, aber auch den deutschen Demokraten F.A.W. Diesterweg rezipiert. Selbst die genealogische, aber nicht historisch relativierende Einordnung von Marx zwischen den utopischen Sozialisten, denen Siebert allerdings von sich aus (und für die späteren Reihungen in der DDR ausnahmsweise) die Deutschen W. Weitling und J. Dietzgen beifügt, als unwissenschaftliche Vorgänger und Lenin, N.K. Krupskaja und Stalin als Weiterentwickler ist eine der sowjetischen Rezeption, die nur minimal, wohl aus Rücksicht auf die deutschen Kollegen, verändert wurde.

Andererseits übernimmt Siebert bei seinem Versuch, ein bisher weitgehend unbekanntes und fremdes erziehungswissenschaftliches System in der SBZ durchzusetzen, auch weitgehend die in der damaligen Sowjetunion gerade aktuelle Interpretation der in den folgenden Jahren auch für die DDR immer bedeutender werdenden Marxschen Forderung nach polytechnischem Unterricht, die sich nicht unbedingt mit den

Polytechnikauffassungen der späten 50er Jahre gleichsetzen läßt. Um diese aktuelle Interpretation zu erfassen, folgt nun ein letzter Exkurs zur Entwicklung der polytechnischen Bildung in der Sowjetunion.

Exkurs C: Die Entwicklung der Arbeitsschule und der polytechnischen Bildung in der Sowjetunion von 1917 bis zum Ende der 40er Jahre

Die Entwicklung der polytechnischen Bildung in der Sowjetunion ist schon weitgehend in westlichen Arbeiten untersucht worden (1). Diese Arbeiten sind Grundlage der folgenden Ausführungen.

Im vorigen Exkurs war erwähnt worden, daß Lenin schon vor der Machtübernahme in der Auseinandersetzung mit S.N.Južakov die Verbindung von Unterricht und produktiver Arbeit prinzipiell angesprochen, jedoch nicht weiter konkretisiert hatte (vgl.Anmerk.4).

Im Gegensatz zu Deutschland, wo die "linken" Arbeitsschulkonzepte kaum schulreformerisch wirksam wurden, unternahm man in der Sowjetunion ziemlich bald eine Reihe von Realisierungsversuchen. Wie der vorige Exkurs zeigte, ließen sich auch in der Sowjetunion die Konzepte von Arbeitsschule und Arbeitsunterricht nicht eindeutig auf Marx zurückführen. Im Gegenteil: ihre Vertreter nahmen verschiedene Einflüsse, so auch aus der internationalen reformpädagogischen Bewegung auf und verarbeiteten sie zu individuellen Vorstellungen, so daß man wohl mit einigem Recht sagen kann, daß es so viele differente Konzepte wie Pädagogen gab.

Die im Oktober 1918 beschlossenen "Položenje o edinoj trudovoj škole" ("Grundprinzipien der Einheits-Arbeitsschule"; GRUNDPRINZIPIEN 1961) lassen sich denn auch nur als Minimalbasis der in dieser Zeit hervorgebrachten Konzepte verstehen. Dieses vom Enthusiasmus der revolutionären Zeit bestimmte Dokument offenbart durchaus noch die Verbindung zu reformpädagogischen Ideen. Der Arbeitsunterricht nimmt zwar eine zentrale Stellung ein, ist aber nicht ausschließlich von volkswirtschaftlichen Erfordernissen bestimmt, die später auch sozialpolitisch als Auftrag des Proletariats an die Schularbeit herangetragen wurden; vielmehr bezieht sich der gesellschaftliche Auftrag der Schule allgemein auf die Herausbildung von klassenbewußten jungen Menschen, die in der Lage sind, an der Revolution zu partizipieren. Die Hereinnahme eines Arbeitsunterrichts in die

Schule, allerdings entsprechend der fehlenden ausschließlich ökonomischen Orientierung weitgehend ohne Verbindung zur industriellen und ländlichen Produktion, hatte zur Folge, daß kein separates berufliches Schulwesen mehr bestand (vgl. JENKNER 1966, 74ff.) und erst Jugendliche über 17 Jahren während der produktiven Arbeit allgemeinbildend unterrichtet wurden.

Im Bereich der Didaktik und Methodik ist der Einfluß nord-amerikanischer Modelle wie Projektmethode und "Dalton-Plan" auffallend: die "Komplexmethode" wurde selbst von den Kommunisten (wie etwa N.K.Krupskaja) als den Prinzipien des dialektischen Materialismus entsprechendes Verfahren eingeschätzt (ANWEILER 1964, 268ff.).

Im auf dem VIII. Parteitag der KPdSU (B) im März 1919 verabschiedeten Parteiprogramm ist auch von einem polytechnischen Unterricht die Rede, der in Theorie und Praxis alle Hauptzweige der Produktion umfassen sollte (vgl. PROGRAMM 1961, 91). An diesem Programm hat auch Lenin mitgearbeitet, der als Realist die utopischen Züge der "Grundprinzipien" gegenüber der faktischen ökonomischen Lage in der Sowjetunion erkannt hatte. Für den Aufbau des Landes, für die Errichtung der volkswirtschaftlichen Grundlagen einer neuen, kommunistischen Gesellschaft benötigte man eigentlich dringend Spezialisten und d.h. monotechnisch hochqualifizierte Arbeitskräfte. Selbst auf dem Gebiet des Bildungswesens hatte man nicht einmal gewisse Errungenschaften der bürgerlichen Revolution realisiert vorgefunden: Schulpflicht, allgemeine Volksbildung, Vermittlung eines technischen Minimalwissens.

Das in diesen Jahren populäre Konzept P.P.Blonskijs schien aber die realen Bedingungen in Ökonomie, Gesellschaft, Bildungswesen weitgehend zu ignorieren (vgl. ANWEILER 1961, 397ff.; WITTIG 1962; ANWEILER 1964, 177ff.; DIETRICH 1966, 127ff.; SZANIAWSKI 1971, 127ff.; SZANIAWSKI 1972, 81ff.; NIERMANN 1974, 33off.; GOCK 1982, passim). Blonskijs Arbeitsschule, vor dem Zweiten Weltkrieg das sowjetpädagogische Modell, das in Deutschland allenfalls rezipiert wurde (vgl. selbst LEITHOLD 1966 u. 1968), bereitete die Marxsche Idee von der Verbindung des Unterrichts mit pro-

duktiver Arbeit pädagogisch-didaktisch auf. Arbeit heißt bei ihm industrielle Arbeit (handwerkliche und bäuerliche lehnt er als "kleinbürgerlich" ab), sie ist in ihrer Formenvielfalt aktuellste Bildungsquelle und bestimmt, ontogenetisch entsprechend differenziert, die schulischen Aktivitäten. Seine Arbeitsschule basiert nicht auf neuen Methoden, die an einem weitgefaßten Begriff von "Arbeit" orientiert sind, sondern fordert eine völlige Umstrukturierung des institutionellen Schulunterrichts im Zusammenhang mit der gesellschaftlichen Umgestaltung zu einer "Produktionsschule", in der die schulische Arbeit unmittelbar auf sozioökonomische Erfordernisse bezogen ist. Im "polytechnischen Unterricht", der in seinem Konzept vom Kindergarten an erteilt wird (die Oberstufe ist sogar in die Fabrik verlegt), findet die Heranführung an die kollektive, industriell-produktive Arbeit, eine Vorbereitung auf moderne maschinelle Technik statt.

Blonskijs Konzept war aber keinesfalls unumstritten. Der Wegfall der Berufsschule, die Veränderung der Berufsausbildung und das polytechnische Bildungsprinzip wurden kontrovers diskutiert: eine Petrograder Gruppe verstand "Arbeit" (wie viele Pädagogen in Deutschland) als unterrichtsmethodisches Prinzip, während die Moskauer für ein radikaleres Verständnis, für Produktionsschule und Schulkommune (škola kommuna) plädierte (vgl. FROESE 1956, 131; ANWEILER 1964, 113 u.passim). Angesichts des aktuellen Bedarfs an Fachkräften und der mangelnden Entwicklung des Bildungswesens opponierten gegen die russischen "Polytechnizisten" in der Ukraine "Professionalisten", eine Auseinandersetzung, die Ende der 50er Jahre erneut entbrannte.

Die "realistische Wendung" (a.a.O., 243) der Entwicklung fand 1921 statt. Die Hoffnung, unmittelbar den Übergang zur kommunistischen Gesellschaft zu bewerkstelligen, war zer schlagen, mit einem neuen ökonomischen Kurs (Novaia Ekonomičeskaja Politika, NEP) wurden selbst Elemente des kapitalistischen Wirtschaftssystems wiedereingeführt. Die etwa von Blonskij repräsentierte, wohl auch als im gewissen Sinne milieutheoretische zu bezeichnende Auffassung, daß die Heranwachsenden in einer proletarischen Umwelt, in der Produktion sich bildend quasi automatisch zum Kommunismus heran-

geführt würden, sollte nach Lenin der Ansicht weichen, daß angesichts des Fehlens kommunistischer Bedingungen, eines entsprechend bildenden Milieus, die Bildung eines kommunistischen Bewußtseins vorrangig sei (DIETRICH 1966, 195ff.). Lenin hatte schon 1920 vor dem III.Allrussischen Kongreß des Kommunistischen Jugendverbandes (LENIN 1961) die Pädagogen aufgefordert, brauchbare Elemente der alten "Paukschule" wiederzuentdecken, die bei der Vermittlung des für den ökonomischen Aufbau notwendigen Wissens förderlich sein können. Den polytechnischen Unterricht verwies er auf die Schule: dort sollten die wissenschaftlichen Grundlagen der modernen Industrie (und besonders der Elektrifizierung des Landes) vermittelt werden. In der Tat bekam seit 1920 die Einheitsschule ab dem 8.Schuljahr einen professionalisiert-berufsbildenden Charakter. Daneben baute man in der Russischen Sowjetrepublik ein separates Berufsbildungssystem mit Fabrik- und Werkschulen für Lehrlinge (školy fabrično-zavodskogo učeničestva) u.a. aus: praktische Produktionsausbildung mit früher Berufsorientierung (JENKNER 1966, 80f.u. 96ff.; GÖCK 1982, 388ff.).

Die ab 1923 vorherrschende bildungspolitische Absicht, sich angesichts der Differenz zwischen der kommunistischen Utopie und den wirtschaftlichen Möglichkeiten eines weitgehend unterentwickelten Landes nicht mehr auf gewisse polytechnische Experimente der Arbeitsschule zu verlassen, sondern berufliche Spezialisten mit hoher Allgemeinbildung und zugleich ideologisch geschulte Kader heranzuziehen, mußte mit einem bestimmten Arbeitsschulkonzept einhergehen, das (gemäß den Leninschen Direktiven vom Februar 1921; vgl. DIREKTIVEN 1961) den Streit um Professionalisierung oder Polytechnisierung beendet (obgleich die Diskussion de facto weiterging) und diese Schule als "Überbau"-Phänomen nicht im Produktionsprozeß aufgehen läßt, da dort der "neue Mensch", der "Sowjetmensch" nicht automatisch entsteht. Dabei mußte man theoretisch nicht unbedingt so weit zu gehen wie P.N.Lepešinskij, Mitverfasser der "Grundprinzipien" von 1918, der 1922 vor Lehrern das Bildungsziel einer harmonischen Persönlichkeitsentwicklung als "leere Formel" ablehnte und offen realistisch für eine bedingungslose soziale Integration plädierte (ANWEILER 1964, 234), und d.h. für

die Unterordnung der Individuen gegenüber den ökonomischen Erfordernissen.

In der Bildungsrealität bewirkte dieses Konzept (vgl. das neue STATUT 1961 vom Dezember 1923), daß vorhandene Ansätze einer Verbindung von Unterricht und industriell-produktiver Arbeit aufgegeben, in Lehrplänen von 1923 Arbeit nur noch als Gegenstand der kognitiven Unterrichtsbetrachtung erscheint. Wenn Th.Dietrich allerdings meint, damit sei ein Zurücktreten der Marxschen Ideologie feststellbar (DIETRICH 1966, 161), so sitzt er der Verwechslung seines Marx-Verständnisses mit dem durchaus auch jetzt noch vorfindbaren legitimatorischen Bezug auf Marx in der Sowjetunion auf.

An diesem neuen Kurs wurde von den Vertretern bisheriger Arbeitsschulkonzepte Kritik geübt, so auch von Krupskaja oder V.A.Vaganjan (JENKNER 1966, looff.). Dennoch bedeutete der Wechsel etwa für einen radikalen Vertreter der Verbindung von Unterricht und Industriearbeit wie Blonskij, daß er (obwohl weiterhin öffentlich respektiert) als Vertreter einer "kleinbürgerlichen" und "pseudosozialistischen" Konzeption angegriffen wurde, da er die realen Realisationsbedingungen weithin mißachtet hatte. Erst 1958 rehabilitierte man Blonskij als einen frühen Repräsentanten polytechnischer Bildung (GOCK 1982, 111). Trotzdem dauerte aber der Einfluß gewisser reformpädagogischer Ideen in jener Zeit fort: die Arbeitsschule A.P.Pinkevičs hat z.B. zwar die Ideologisierung mitvollzogen, verwendet aber noch Komplexprogramme statt Unterrichtsfächer (vgl.a.a.O., 355ff.).

Bis gegen Ende der 20er Jahre trat die Diskussion um polytechnische Bildung dann hinter anderen Themen zurück. Inzwischen waren seit den frühen 20ern Versuche unternommen worden, eine "marxistische Erziehungswissenschaft" zu formulieren, die ihren ersten Höhepunkt in den Diskussionen der Jahre 1928-31 und ein vorläufiges Ende 1936 fanden (ANWEILER 1964, 303ff.), als das System entfaltet war, das in den in der SBZ publizierten Lehrbüchern erscheint. Bis 1928/29 sind diese Versuche kaum auf der ideologisch gefestigten, philosophischen Grundlage des (späteren) Marxismus-Leninismus zu verstehen. Der von den Autoren zugrundegelegte Materialismus ist eher ein mechanistischer als ein dialek-

tischer (auch im Leninschen Sinne). Ausgangspunkt für die meisten Autoren war eine soziologisch oder gar biologistisch bestimmte Anthropologie. Die "Pädologie", eine sich zwischen Medizin, Psychologie und Pädagogik bewegende "Wissenschaft vom Kind" wurde von breiten Kreisen (teilweise wohl auch von Krupskaja) als "Grundlagenwissenschaft" für die Erziehungswissenschaft aufgefaßt (a.a.O., 305). Sie wurde 1936 unter Stalin als "antimarxistische Pseudowissenschaft" verboten (a.a.O., 312ff.). Die ersten, besonders von Blonskij und Pinkevič geschaffenen, uneinheitlichen Versuche, ein marxistisches pädagogisches System zu konzipieren, gingen weniger von einschlägigen Marxschen Äußerungen zu pädagogischen Fragen aus, sondern, ähnlich wie die erziehungswissenschaftlichen Beiträge in der frühen SBZ, eher von einer marxistischen Soziologie in Ablehnung idealistischer Gesellschaftskonzepte (a.a.O., 306ff.).

Innerhalb dieser heterogenen Ansätze einer marxistischen Erziehungswissenschaft ordneten die Pädagogen ihre jeweiligen theoretischen Begründungsversuche einer polytechnischen Bildung ein, soweit sie dies überhaupt für nötig hielten (vgl. dazu als Textsammlung: KALAŠNIKOV 1926). V. N. Šulgin etwa ging bis 1926 nicht auf die polytechnische Bildung ein, da er schon für die Übergangsphase zum Kommunismus das Absterben des Staates und damit aller Institutionen, so auch das Verschwinden der Institution Schule erwartete und daher Bildung und Erziehung nicht institutionell zu planen, sondern dem kommunistischen Milieu (sreda) der Fabrik etc. zu überlassen waren. Er ging also, ähnlich wie seinerzeit Blonskij von der pädagogischen Kraft der sozialistischen Produktion aus. Wie Šulgin kam auch der ukrainische Bildungsvolkskommissar, G.F.Grinko, aus einer anarchokommunistischen Richtung und erwartete die Auflösung der Schule in der totalen Erziehungsgesellschaft des Kommunismus. Damit begründete er, wie andere "linke" Pädagogen auch, daß in der Übergangsgesellschaft keine polytechnische Bildung einzurichten sei und man daher einen professionalistischen Kurs einzuschlagen habe (was in der Ukrainischen Sowjetrepublik tatsächlich geschah ;a.a.O., 171ff.; vgl. GOCK 1982, passim). Angesichts dieser Position wurden die Verfechter polytechnischer Bildungsanstrengungen

(Pinkevič, Pistrak, Kalašnikov u.a.) als "Rechte" kritisiert. Ihr polytechnischer Unterricht in den Schulwerkstätten, so warf Šulgin ihnen vor, sei bloß eine "Vielhandwerkelei", aber keine industrielle Arbeitserziehung.

Ende der 20er Jahre ging es in dieser Diskussion weniger um die theoretische Begründung polytechnischer Bildung, sondern um den Zeitpunkt ihrer Realisierung und um ihre inhaltliche Ausgestaltung - allerdings weiterhin unter Bezugnahme auf Marxsche Äußerungen (wie etwa der Streit zwischen Šulgin und Pistrak zeigt; vgl.a.a.O., 449ff.).

Der Führer der Revolution, Lenin, war inzwischen verstorben (1924), und unter seinen Nachfolgern setzte sich schließlich Stalin durch, der schon seit 1926 die Theorie des "Sozialismus in einem Land", dazu in einem unterentwickelten, vertreten hatte. Die Arbeiter sollten im Bündnis mit den ihnen quantitativ überlegenen Bauern in diesem einen Land Sowjetunion einen Sozialismus aufbauen (ANWEILER 1964, 330ff.). Nach 1927 forcierte Stalin die Industrialisierung und Kollektivierung des Landes, ab 1929 galt der erste Fünfjahresplan. Innerhalb dieser planerischen Durchdringung der gesellschaftlichen Bereiche kam auch der (schulischen) Erziehung ein hervorragender Stellenwert zu.

Hatten sich im theoretischen Streit zwischen den "Linken" und "Rechten" über den möglichen Realisationszeitpunkt zunächst die ersteren durchgesetzt, wurden aber ihre Vorstellungen kurze Zeit später im Rahmen des ideologischen Kampfes gegen den "Linksoportunismus" verworfen (ANWEILER 1964, 426ff.; GOCK 1982, 402ff.). Šulgins These vom "Absterben der Schule" (vgl. ANWEILER 1964, 414ff.), der auch Krupskaja zunächst anhing, kam in ihrer Konsequenz der bedingungslosen Ausrichtung auf die Produktion 1930 dem aktuellen Trend entgegen, das damit verbundene Absterben des Staates war aber nicht im Sinne Stalinscher Sozialismusvorstellungen.

In diesem Zusammenhang diskutierte man erneut Probleme einer polytechnischen Bildung, so auf dem 1.Allrussischen Polytechnischen Kongreß im August 1930 (vgl. GOCK 1982, 476ff.). Von seiten der Bildungspolitikern hatte sich in-

zwischen aber ein instrumentelles Verständnis dieser polytechnischen Bildung herausgeschält, das nicht unbedingt den Vorstellungen der pädagogischen Theoretiker und Experimentatoren entsprach (2). Die Tendenz, die Aufgabe des polytechnischen Unterrichts primär in der Ausbildung fachlich qualifizierter Kader für die Erfüllung der ökonomischen Planziele zu sehen, wird durch einen Beschluß des Zentralkomitees über die Grund- und Mittelschule vom September 1931 (BESCHLUSS 1961) zwar etwas eingeschränkt, die polytechnische Bildung bleibt aber in der Folgezeit in vieler Hinsicht im Vergleich zu früheren Aktivitäten bloß verbal, auch wenn sie nicht streng professionell ausgerichtet war (3).

Im Jahre 1927 war als entsprechendes Fach der "Werkunterricht" (труд) eingeführt worden, d.h., daß man hauptsächlich in Schulwerkstätten arbeitete und gelegentlich die örtlichen Betriebe zwecks Kennenlernen besuchte (ANWEILER 1964, 376)(4). Unter polytechnischer Bildung war seit Anfang der 30er Jahre ein Unterricht zu verstehen, in dem die Heranwachsenden fast ausschließlich kognitiv auf ihr späteres Arbeitsleben vorbereitet wurden, indem ihnen auf der Grundlage einer breiten Allgemeinbildung in der Schule die Kenntnis der wichtigsten Produktionszweige und daneben einige elementarste manuelle Fertigkeiten vermittelt wurden.

Der neue Bildungsvolkskommissar A.S.Bubnov stellte nun inhaltlich klar, daß mit der polytechnischen Bildung zwar eine Verbindung von Schule und Produktionsbetrieben zu verstehen sei, gemäß der Qualifizierungsaufgabe der Schule aber keine theoretische oder praktische Einführung in die wissenschaftlichen Prinzipien aller Produktionsprozesse (5), wobei auch deutlich wird, daß die Verbindung nicht durch eine Teilnahme an der gesellschaftlichen Produktion realisiert wird, sondern durch die kognitive Vorbereitung auf die Produktion durch die Schule. Das polytechnische Prinzip, so Bubnov weiter, schließe nicht eine gewisse Spezialisierung aus, es sei nicht mit einem "Universalismus oder Schematismus" gleichzusetzen (nach GOCK 1982, 501f.).

Man sieht an dieser Entwicklung, daß die Marxsche Vorstel-

lung einer allseitigen Disponibilität anscheinend selbst theoretisch vorerst nicht in die Konzeption einer polytechnischen Bildung integrierbar war. Angesichts des Mangels besonders technisch qualifizierter Kader widmete sich die Bildungspolitik unter Stalin (6) besonders der Heranbildung dieser Arbeitskräfte für die sozioökonomischen Pläne. Dazu war auf der Grundlage einer breiten Allgemeinbildung unter besonderer Berücksichtigung naturwissenschaftlicher Fächer eine gewisse berufliche Spezialisierung (und diese schon frühzeitig einsetzend) nötig, ohne die ein sinnvoller Einsatz dieser Kader nicht möglich gewesen wäre. Das bedeutete andererseits in der Praxis, daß der überwiegend kognitive Charakter der Ausbildung auch für das Bekanntmachen mit der "Produktion" galt, ehe die eigentliche Berufsausbildung begann. Selbst das letzte Überbleibsel einer so verstandenen Verbindung von Unterricht und Produktion, der Werkunterricht, schaffte man im März 1937 noch ab, da die dort geübten Tätigkeiten nicht der Industrieproduktion entsprachen. Die schon unter Lenin eingeleitete, für die geforderte systematische Wissensvermittlung anscheinend unverzichtbare Rehabilitierung der "Lernschule" wurde dafür Anfang der 30er Jahre faktisch fortgesetzt und verstärkt, wobei u.a. das 1930 noch hochaktuelle Komplex-/Projektsystem amerikanischer Provenienz durch den ZK-Beschluß von 1931 verdrängt wurde (vgl. ANWEILER 1964, 403 u. 443). Dies ist die Sowjetschule, wie sie noch später auch über die sowjetischen Lehrbücher in die SBZ/DDR gelangt.

Seit Herbst 1936 sollte der Übergang von der "sozialistischen" Phase zum "Kommunismus" eingeleitet sein. In diesem Zusammenhang wurde auf dem XVIII. Parteitag (März 1939) auf die noch immer mangelhafte Verbindung von "Schule und Leben" verwiesen (vgl. MOLOTOV 1961). Diese als Aufforderung anzusehende Anregung, die Praxis der Vorbereitung auf das produktive Arbeitsleben zu überdenken, wurde erst 1945/46 durch eine theoretische Grundlagendiskussion in der Fachzeitschrift "Sovetskaja pedagogika" in der Weise aufgenommen, daß es dabei um die Frage ging, ob man besondere polytechnische Unterrichts-

fächer einführen solle oder nicht. Dieser Streit um das Wesen polytechnischer Bildung wurde wieder mit Bezug auf Marx ausgetragen. Beide Parteien waren sich (mit Lenin) über die Notwendigkeit einer solchen Bildung, zu der man schrittweise vorstoßen wollte, einig. Für die Einführung besonderer Fächer stimmten S.M.Šabalov und M.N.Skatkin (ebenefalls in den 20er Jahren ein Mitarbeiter von Šackij), die auf die Erfordernisse der Industrieproduktion bezogen argumentierten, dagegen war der als Lehrbuchautor bekannte N.K. Gončarov (vgl. SCHMIDT 1973, 13ff.).

Diese Diskussion hatte für die damalige Schulpolitik jedoch keine Folgen. Man lehrte weiterhin (wie seit den 30er Jahren), lehrerzentriert und schulbuchbezogen, den traditionellen Fächerkanon als "Grundlagen der Wissenschaften" (osnovy nauk). In diesem logisch-systematisch aufgebauten Kanon hatten Technik und Produktion (etwa die Fächer "Grundlagen der Produktion" oder "Arbeit") oder gar eine wirkliche Verbindung von produktiver Arbeit und Unterricht noch nicht den rechten Platz. Man ging davon aus, daß die Zeit für die Realisation einer polytechnischen Bildung in einem anderen als dem seit Anfang der 30er Jahre realisierten Sinne noch nicht gekommen bzw. die genannte Verbindung nicht notwendig herzustellen sei, wobei sich z.B. der Wissenschaftler P.N. Gruzdev anscheinend auch auf Marx berief (vgl. SKATKIN 1952, 5f.; SCHMIDT 1973, 14f.).

Als 1948/49 erneut eine Diskussion über polytechnischen Unterricht in der Sowjetunion begann, knüpfte man damit aber nicht an die theoretische Diskussion von 1945/46 an, sondern bezog die Motivation wieder aus dem Postulat von der Verbindung der Schule mit der Arbeit bzw. dem "Leben" (infolgedessen 1943 auch das Fach Technik in das Curriculum aufgenommen worden war). Die Jahre 1952/53 werden dann in der westlichen Literatur erst als Zeitpunkt der "Repolytechnisierung" in der Schulpolitik angesehen (a.a.O., 4off.)(7).

Als man in der SBZ 1947/48 begann, mit der Sowjetpädagogik auch theoretische Beiträge zum Thema des Verhältnisses von Bildung und Arbeit zu adaptieren, geschah dies zu einem Zeit-

punkt, an dem man in der Sowjetunion nach Stalins Anstoß kaum mehr über die bloß verbale Existenz von polytechnischer Bildung bzw. der Verbindung von Unterricht und Arbeit, "Schule und Leben", im Sinne vieler früher sowjetischer Konzeptionen hinauskam. Dieser Themenkomplex gehörte zwar an mehr oder minder zentraler Stelle zum pädagogischen System, wie es inzwischen einheitlich entwickelt worden war, wurde jedoch in einer Weise inhaltlich verstanden, die sich von jenen frühen Konzeptionen unterschied und damit auch von deren Marx-Interpretationen recht entfernt war, wie Krupskajas gelegentliche Interventionen zeigten.

3.5 1949: Produktionsschule oder polytechnische Bildung ?

"Jeder Junge, jedes Mädel, jedes Kind unserer Arbeiter und werktätigen Bauern und der fortschrittlichen Intelligenz muß durch unsere Schulen so gebildet und erzogen werden, daß sie die neue demokratische Wirtschaft meistern, den neuen demokratischen Staat beherrschen lernen und somit Erbauer und Aktivisten unserer demokratischen Gesellschaft, eines neuen Wohlstandes und des Friedens werden." (SIEBERT 1970, 295; im Original hervorgehoben)

Die von H.Siebert in seiner programmatisch wichtigen Rede von 1948 an erster Stelle genannte "neue demokratische Wirtschaft", für die die Heranwachsenden "gebildet und erzogen" werden sollen, war nun Ende der 40er Jahre eine Planwirtschaft und insbesondere durch einen Zweijahresplan bestimmt. Die Ziele des Planes bezogen sich aber nicht nur auf diverse ökonomische Kennziffern, etwa die Erringung eines gewissen Wohlstandes, sondern waren nur innerhalb einer Strategie des Überganges zum Aufbau einer sozialistischen Gesellschaft zu verstehen und daher von gesamtgesellschaftlich-strukturgebender Bedeutung. Für die Schule der SBZ hatte dies die doppelte Konsequenz, daß unter verstärkten Anstrengungen und unter Betonung des Leistungsgedankens fachlich qualifizierte Kader mit hoher Arbeitsmoral (etwa im Sinne der propagierten Aktivistenbewegung) herangetragen werden sollten. Das zugrundeliegende theoretische Verhältnis von Bildung und Arbeit war das "philanthropistische": vom Heranwachsenden erwartete man eine bedingungslose Integration seiner selbst und seiner Arbeitskraft in das neue gesellschaftliche Bedürfnisgefüge:

"Die Erziehung der Jugend zu einer neuen Sittlichkeit und Arbeitsdisziplin als Voraussetzung für eine bewußte Einordnung in die neue Gesellschaft." (RICHTLINIEN 1970, 339)

Dazu mußte ihm im Unterricht einerseits eine "antifaschistisch-demokratische" Bewußtseinsbildung, andererseits ein vielseitiges und systematisches Wissen vermittelt werden (a.a.O., 338). In diese Richtung wurde die Arbeit der "deutschen demokratischen Schule" im August 1949 durch einen Beschluß des SED-Parteivorstandes angesichts des neuen Kurses "konkretisiert" (a.a.O., 338f.). Sie entspricht weitgehend den Verhältnissen in der damaligen stalinistischen Sowjetunion.

Siebert skizzierte nun schon in der Rede von 1948 sein Ver-

ständnis der auch bei Marx identifizierten Forderung nach Verbindung von Unterricht und produktiver Arbeit und erweiterte sie durch die Leninsche Forderung nach der Verbindung von schulischem Unterricht und Politik (SIEBERT 1970, 304), was heißt, daß Methoden und Inhalte des Unterrichts auf diese Konkretisierung des "Lebens", auf aktuelle sozio-ökonomische Aufgabenstellungen ausgerichtet sein sollen. Es war dies eine Forderung, die in der SBZ im Zusammenhang mit dem Zweijahresplan und seinen Erfordernissen interessant gewesen sein dürfte. Auch die genannte Verbindung mit "produktiver Arbeit" verstand Siebert im Sinne der Dienstbar-machung schulischer Bildung für die Ausbildung benötigter Arbeitskräfte. Die Verbindung bedeute die "allseitige Aus-bildung (wohlgemerkt nicht "Bildung" !) solcher Menschen, die produktive Tätigkeit mit dem Wissen, dem Lernen verbin-den" (a.a.O., 306). Es geht Siebert nicht darum, den Heran-wachsenden während der Teilnahme an der (industriellen) Pro-duktion schulischen Unterricht zu erteilen, sondern gemäß der in der Sowjetunion jener Zeit sich erst allmählich ver-ändernden Interpretation der Marxschen Forderung als eine innerschulische, hauptsächlich theoretische Vorbereitung der Jugendlichen auf ihre spätere Produktionstätigkeit (wie am Ende des Exkurses C dargestellt) versteht Siebert, mit Hin-weis auf die Bedeutung des schon bei F.Möller angesprochenen Modells der Betriebsberufsschulen, die Verbindung im Sinne der schulischen Ausbildung eines für die Planziele benötigten hochqualifizierten Facharbeiters, der nicht nur körperlich produktiv sein kann, sondern auch das nötige Wissen hat, die Probleme der Produktion zu bewältigen.

Aber diese letztgenannten Probleme sind nicht nur quali-tativer, sondern auch quantitativer Natur, so daß eine Er-ziehung zur "Steigerung der Arbeitsproduktivität" unverzicht-bar ist. Dazu ist nach Siebert neben der Selbsttätigkeit der Schüler die Steigerung der Lernaktivitäten unter Leitung des Lehrers als Vorbereitung für die Produktionsleistungen im späteren Berufsleben zu fördern:

"Die Schule erzieht durch die Steigerung der Lerntätigkeit zur Steigerung der Arbeitsproduktivität. Sie erzieht Akti-visten." (a.a.O.; im Original hervorgehoben)

Die in verschiedenen (z.B. frühen sowjetischen) Interpre-

tationen der Marxschen Äußerungen geforderte oder sogar realisierte Heranführung der Jugendlichen an gesellschaftlich nützliche, produktive Arbeit wird entweder auf die Zeit der (speziellen) Berufsausbildung verschoben oder durch einen Werkunterricht (in der DDR 1955 eingeführt) mit einer ontogenetisch begründeten Differenzierung entschärft:

"Im Mittelpunkt steht für uns jetzt dieses Problem der Steigerung der Lerntätigkeit in der Schule bis zur Verschmelzung der Steigerung dieser Lerntätigkeit mit der produktiven Tätigkeit im Betriebe bei gleichzeitiger Verbindung dieser Lerntätigkeit mit bestimmten kindgemäßen produktiven Aufgaben, wie wir sie schon überall beispielhaft entwickeln" (a.a.O.; im Original hervorgehoben).

Eine spezielle Arbeitserziehung, der B.P. Esipov und N.K. Gončarov immerhin ein eigenes Kapitel widmeten (ESIPOV & GONČAROV 1948, 313ff.), sollte die Heranwachsenden dazu bringen, freiwillig und bewußt, aus der Identifikation mit den sozioökonomischen Zielen des Staates heraus, eine entsprechende Arbeitsdisziplin zu zeigen. Sie übernimmt, bevor die kommunistische Utopie verwirklicht ist und solange noch Lohnarbeit existiert, theoretisch die wichtige Funktion der subjektiven Gewährleistung der Planerfüllung durch die Herausbildung einer "hohen Arbeitsmoral". In diesem Zusammenhang wird auch gewöhnlich auf die anthropogenetische und pädagogische Bedeutung der Arbeit verwiesen, wobei man sich nun besonders auf Äußerungen Makarenskys beruft.

Waren aber die neuerlich wieder intensiver diskutierten Postulate von der Verbindung der Schule mit dem "Leben" bzw. das der in diesem Sinne neuinterpretierten polytechnischen Bildung für die sowjetischen Pädagogen prinzipiell bekannt und akzeptiert, so konnte eine Übernahme dieser Postulate durch Autoren der SBZ im Rahmen eines neuen sozioökonomischen Kurses nur die Legitimation dieser politisch angestrebten Entwicklungsziele bedeuten, über die aber noch keine einmütige Überzeugung herrschte. Aber auch die postulierten Mittel dieses Kurses mußten erst durchgesetzt werden. Das zeigte sich z.B. in einem Leserbrief von H. Schrage aus dem Kreis Haldensleben an die Lehrerzeitschrift "die neue schule".

Unter dem Titel "Die Produktionsschule eine Gegenwartsforderung ?" (SCHIRAGE 1949) ruft der Autor erneut dazu auf,

angesichts der kriegsbedingten Nöte an die (besonders methodisch) fortschrittlichen Vorgaben von Pädagogen aus der Weimarer Zeit, wie P. Petersen, dem Liberalen J. Tews, P. Oestreich u.a., anzuknüpfen und zu überprüfen, ob ihre verschiedenen Problemlösungswege, "die Schulideale der damaligen Zeit den Ansprüchen unserer heutigen Gesellschaft genügen." (a.a.O., 4).

Nach diesem schon bekannten, angesichts der Reformpädagogikkritik aber 1949 selten gewordenen Plädoyer, dort theoretisch anzuknüpfen, wo der Nationalsozialismus die Entwicklung unterbrach, leitet Schrage aber unvermittelt zu einer Berufung auf Marx über, die sich als einzige Paraphrase von Möllers Ausführungen liest.

Marx habe unter Punkt 10 des "Kommunistischen Manifests" für eine kommende Gesellschaft die Produktionsschule gefordert. Dies heißt für Schrage als Verbindung von Theorie und Praxis die Verknüpfung von allgemeinbildendem und "Werkstättenunterricht". Eine dergestalt eingerichtete Schule "der neuen Gesellschaft" könne die neuen gesellschaftlichen Bedürfnisse befriedigen. Um das aktuelle Problem der Verbesserung der sozialen Lage des Volkes im Nachkriegsdeutschland zu lösen, müsse eine Produktionssteigerung eintreten. Diese sei aber ohne eine entsprechende Bereitschaft, die Hebung der Arbeitsmoral, wie auch ohne eine kognitive Disposition, die Hebung des Bildungsniveaus der arbeitenden Bevölkerung, nicht möglich.

Die Erfüllung dieser Notwendigkeiten aber soll durch die Produktionsschule geschaffen werden: die möglichst frühe Einbeziehung der Jugend in die Produktion bewirke, daß die heranwachsenden arbeitenden Gesellschaftsmitglieder sich ihrer Aufgabe bewußt werden, ihre Pflichten und die Verantwortung der Gesellschaft gegenüber erkennen. Die Schule als "Bestandteil des sozialen Ganzen" (a.a.O.) könne nicht aus diesem herausgetrennt werden. Vielmehr müßten die Kinder in der Verbindung von Schule und Produktion den Produktionsprozeß kennen- und achtenlernen, um nützliche Glieder der Gemeinschaft zu werden, denn das sei das Ziel der Erziehung in der "sozialistischen Gesellschaftsordnung", nicht aber ein "einseitig entwickelter Intellektualismus". Zu diesem

Zwecke aber findet Schrage die überlieferte (Kerschensteinersche) Arbeitsschule untauglich,

"die ja lediglich die Selbsttätigkeit im Erarbeiten des Stoffes und die Handbetätigung im Unterrichts durch Anfertigen einfacher Arbeitsmittel anstrebt." (a.a.O.)

Neben dieser Kritik an der Pädagogisierung der Produktionsschulidee und dem handwerklichen Charakter der Arbeit, der nicht der modernen Industrie entspricht, moniert Schrage, daß es nicht um eine individuelle und einseitige Arbeit gehe (was der individualistischen Tendenz in der kritisierten Reformpädagogik entspräche), sondern um eine gemeinschaftliche (später würde man "kollektive" gesagt haben), die die Kinder "unbewußt" (!) mit den Aufgaben der arbeitenden Klasse vertraut macht (a.a.O.).

Man müsse also, so schließt der Autor, "aus der Vergangenheit die Lehre ziehen" (a.a.O.), was so viel heißt, daß man die Marxsche Forderung der Produktionsschule angesichts der aktuellen ökonomischen Lage wiederaufzunehmen und mit ihrer Hilfe die "charakterliche Entwicklung der Kinder" und eine Erziehung zur Produktivität zu fördern habe: "die Produktionsschule eine Forderung der Gegenwart." (a.a.O.)

Die Gegenwart war in der SBZ jener Tage bestimmt von einem neuen, eindeutigen ökonomischen und sozialpolitischen Kurs in Richtung auf eine sozialistische Gesellschaftsordnung mit planwirtschaftlicher Struktur. Wenn auch Schrage von einer sozialistischen Ordnung spricht, so meint er damit aber anscheinend nicht (jedenfalls erwähnt er es im Gegensatz zu anderen Autoren nicht) die offizielle Adaption sowjetischer Verhältnisse und dadurch eines durch Lenin und schließlich Stalin geprägten Marxismus-Leninismus als weltanschauliche Grundlage, sondern (wie seinerzeit Möller) die wiederanknüpfende Fortsetzung sozialistischer, aber nicht-stalinistischer Strömungen von vor 1933. Der Zweijahresplan ist ihm aktueller Anlaß, die wirtschaftliche und soziale Not der SBZ zwingender Beweggrund, auf die bei Marx entdeckte Produktionsschulforderung zurückzugreifen.

Nach dem Zitat jenes zehnten Punktes verläßt er alsbald aber die explizite Marx-Rezeption und entwickelt wie Möller eine Begründung für die Aktualisierung der Produktionsschulidee, wobei er dessen Argumentation weitgehend kopiert (vgl.

MÖLLER 1947, 6f.). Das Ergebnis ist gleichfalls die Ablehnung der reformpädagogischen Arbeitsschule und eine "philanthropistisch" geartete Vorstellung vom Ziel der Erziehung der heranwachsenden Generation, die sich in der Tat nicht mit den Absichten mancher Arbeitsschulpläne zu vertragen scheint: nach Schrage hat der Jugendliche als einziges Ziel seiner Entwicklung zu kennen, daß er der gesellschaftlichen Verantwortung gerecht wird und in der Produktion sein Bestes gibt. Zu dieser Erkenntnis ist er zu bringen, die für die Verrichtung seiner Aufgaben notwendigen kognitiven, manuellen und sittlichen Fähigkeiten und Kenntnisse hat er zu erwerben.

Eine solche Zweckbestimmung des Individuums in Hinblick auf seine soziale Eingebundenheit und Verpflichtung hätte (was schon an gleicher Stelle zu Möller bemerkt worden war) eigentlich mit der neuen ökonomischen Tendenz, geprägt vom damaligen sowjetischen, stalinistischen Kurs, übereingehen können, denn eine gute Arbeitsmoral, Leistungs-, ja Opferbereitschaft für die gemeinsame Sache waren politisch gefragte Qualitäten. Der deutsche Stachanov, der Hauer A. Hennecke, der sein Leistungssoll zu 380 % übererfüllte, hätte der Prototyp einer Erziehung im Schrageschen Sinne sein können. Allerdings gelingt es Schrage im Gegensatz zu Siebert nicht, die Forderung nach Arbeitsmoral und Leistungsanstrengungen in Verbindung mit der kommunistischen Utopie zu begründen.

Schrage lag in der damaligen SBZ mit seiner (freien) Marx-Interpretation aber falsch, wie der Kommentar der Redaktion zum Abdruck seiner Zuschrift zeigt. Sein Beitrag bietet ein Beispiel dafür, daß die Berufung auf bestimmte Marx-Gedanken, wie oben behauptet, keine Gewähr für offizielle Akklamation darstellt. Seine Interpretation der Produktionsschule konnte sich nicht gegen eine marxistisch-leninistische Marx-Interpretation, wie sie mit ihren Konsequenzen von der Sowjetpädagogik übernommen worden war, durchsetzen.

Wo aber lag der Dissens ? Der Vorwurf der Redaktion, daß die reformpädagogischen Konzeptionen sich auf eine "einfache(...) Einbeziehung manueller Arbeit in den Lehrplan" und Beförderung eines "romantisierende(n) Handwerkertum(s)"

(a.a.O.) beschränke, ist zwar auf Schrages Ausführungen bezogen, trifft ihn jedoch nicht, da er diese Arbeitsschulkonzeptionen ebenfalls ausdrücklich verwirft. Die Propagierung seiner Produktionsschulvorstellung hätte, wie dargestellt, auch mit dem sozioökonomischen wie schulpolitischen Kurs durchaus harmonisieren können.

Wenn L.Gläser zwanzig Jahre später - die undifferenzierte Reformpädagogikkritik, die vieles unter den Topos Arbeitsschule subsumiert hatte, war inzwischen seit Mitte der 50er Jahre überlebt - Schrage als ein Beispiel der damaligen Wiederaufnahme des Produktionsschulkonzeptes P.P.Blonskijs nennt, trifft er damit eher den Punkt (GLÄSER 1971, 240). Die Produktionsschule gehörte 1949 allein terminologisch zur verworfenen Reformpädagogik und so verfällt Schrage ungeachtet seiner Distanz und Berufung auf Marx dem auf diese pädagogischen Strömungen bezogenen Verdikt.

Andererseits gab es eine existente Marx-Rezeption, nämlich die aus der Sowjetunion kommende, auf die man sich offiziell zu beziehen hatte und die über die "philantropistische" Einseitigkeit in bezug auf die Orientierung an den Erfordernissen der Ökonomie (die an Blonskij schon moniert worden war) hinausging und somit Schrages Interpretation ausschloß.

Um diese ideologische Differenz zwischen der Produktionsschulkonzeption und der Konzeption des "polytechnischen Unterrichts", die in jener Zeit Eingang in die bildungstheoretische Diskussion gefunden hatte (Schrages Zusage wurde unter dem Titel "Was ist polytechnischer Unterricht ?" publiziert !), zu verdeutlichen, druckte die Zeitschrift im Anschluß die Übersetzung eines russischen Textes ab.

Der Autor dieses Textes "Marx und Lenin über polytechnische Bildung" war der bekannte E.N.Medynskij, und es handelt sich wie auch bei seinem methodologischen Beitrag (MEDYNSKIJ 1948) um Auszüge aus seinem 1947 (aber nicht auf deutsch) erschienen Werk "Geschichte der Pädagogik". In diesem historiographischen Werk rezipiert er die pädagogische Bedeutung der Klassiker zu diesem Aspekt in der schon von den Lehrbüchern bekannten Art, allerdings ausführlicher.

Medynskij stellt fest, daß Marx und Engels mit ihrer "Lehre über die polytechnische Bildung" (MEDYNSKIJ 1949, 5) die

pädagogische Wissenschaft bereichert hätten, denn auch vor ihnen habe es Vorstellungen zur Arbeitserziehung gegeben. Diese seien aber (außer bei K.Owen, der wieder als Vorgänger betrachtet und dargestellt wird) von einem "Parallelismus" von produktiver Arbeit und elementarem Unterricht ausgegangen. Für Marx sei der "technische Unterricht" aber Teil der allgemeinen Erziehung gewesen.

Im folgenden expliziert Medynskij dann die Marxschen (von ihm auch so verstandenen) prognostischen Aussagen zur polytechnischen Bildung: mit Stützung auf Zitate aus der "Genfer Resolution" (wiedergegeben im Deutschen anscheinend als Rückübersetzung nach der "Vorbotten"-Variante) und dem "Kapital, Bd.1" führt er als Aufgabe dieser polytechnischen Bildung aus, daß sie die "Grundprinzipien aller Produktionsprozesse" und "Fertigkeiten im Umgang mit den einfachsten Werkzeugen aller Produktionsarten", also eine Einführung in die "wissenschaftlichen Grundlagen der Produktion" zu vermitteln habe (a.a.O.; im Original teilweise hervorgehoben). Dies sei zum einen ein Einblick in das Ganze der Produktion und den Zusammenhang ihrer Teilbereiche und Aspekte. Nur durch ein derartiges, wissenschaftliches Herangehen werde die Erweiterung des "Gesichtskreis(es) des Arbeiters" (a.a.O.) ermöglicht. Zum anderen bedeute das Vermitteln der genannten Fähigkeiten nicht eine "Vielhandwerkelei", sondern es ginge um die Kenntnisaufnahme der (wenigen) "einfachsten, elementarsten Werkzeuge(...)", die grundlegend für alle Instrumente manueller Arbeit oder auch der komplizierten Maschinen seien. Die Beschränkung auf die elementaren Werkzeuge stellt Medynskij als zudem im theoretischen wie praktisch-didaktischen Sinne - die Schüler seien ja gerade Kinder und Jugendliche - vernünftig dar.

Die geforderte Vermittlung zielt allerdings nicht auf einen "Automatismus" ab, es sei kein "Erwerb mechanischer Fähigkeiten" für ganz bestimmte Tätigkeiten. Vielmehr liege der Zweck im "Bewußtmachen" des Produktionsprozesses und seiner Bestandteile bzw. in der durch die Kenntnis der Elementarwerkzeuge ermöglichten Erkenntnis, daß und wie die menschliche Arbeit durch die Maschinen verkürzt und erleichtert werden kann. Nur auf diese Weise könne der Arbeiter sich vom "Anhängsel" der Maschine zu ihrem "bewußten Beherrscher"

(a.a.O.; im Original hervorgehoben) fortentwickeln, der Ablauf und Struktur des gesamten Produktionsprozesses durchschaut und überblickt und dadurch in seiner Aktivität prinzipiell nicht auf die Verrichtung einer bestimmten Teilarbeit beschränkt ist, sondern flexibel sein kann.

Dies gerade aber fordern die durch die fortschreitende technische Entwicklung bedingten "schnellen Veränderungen", z.B. besonders in der für Medynskij in der Stalin-Zeit naheliegenden Schwerindustrie. Der polytechnisch gebildete Arbeiter kann sich auf solche Veränderungen schnell einstellen, er begreift die neue Technik und beherrscht "mit Leichtigkeit jede neue Werkbank" (a.a.O.).

Obwohl der rasche technische Wandel in der Industrie einen flexiblen Arbeiter erfordere, sei eine polytechnische Bildung unter kapitalistischen Produktionsverhältnissen nicht möglich gewesen, da die Kapitalisten nicht an einem solchen Arbeiter interessiert gewesen seien: sie brauchten doch das sozial unbewußte und beschränkte Maschinenanhängsel, nicht einen emanzipierten Produzenten. Nicht so im Sozialismus, wo es, wie aus einem Marx-Zitat zu erfahren ist (vgl. MARX 1969, 512), keine für wechselnde kapitalistische Ausbeutungsbedürfnisse gehaltene "Reservearmee" disponibler Industriearbeiter mehr gebe, sondern die, wie Marx es ausdrückt, "absolute Disponibilität des Menschen für wechselnde Arbeitserfordernisse", nicht das "Teilindividuum" als "Träger einer gesellschaftlichen Detailfunktion", vielmehr ein total entwickeltes Individuum, das verschiedene Funktionen in der gesellschaftlichen Produktion einnehmen kann (MEDYNSKIJ 1949, 6).

Die allseitige Entwicklung des Individuums werde im Sozialismus durch die Verbindung von produktiver Arbeit mit schulischem Unterricht und körperlicher Übung (die Medynskij nicht weiter erläutert) ermöglicht. Mit Hilfe dieser Verbindung von Produktion und Unterricht, der über den in historischen Versuchen einer solchen Verbindung einzig üblichen Elementarunterricht hinausgehe und eine "breite und tiefe Bildung" vermittele, sei der soziale "Widerspruch" zwischen körperlicher und geistiger Arbeit aufhebbar, ein "Widerspruch", der schon unter kapitalistischen Verhältnissen

punktuell durch bedeutende Erfinder und Entdecker aus Handwerker- und Arbeiterkreisen (R.Arkwright, R.Fulton, J.Watt) in seiner vermeintlichen Naturgesetzlichkeit erschüttert worden sei (vgl. MARX 1969, 512f.). Im Sozialismus werde er für alle beseitigt.

Medynskij schließt seine Ausführungen über Marx, bevor auch er zur Fortführung der Marxschen Konzeption bei Lenin übergeht (MEDYNSKIJ 1949, 6f.), mit dem Hinweis, daß in der sozialistischen Sowjetunion Marx' Prognose in bezug auf die polytechnische Bildung sich erfülle. Dort hätten die Arbeiter die Möglichkeit, sich auf das "Niveau von Ingenieuren und Technikern" zu erheben, dort zeigten "Arbeitererfinder", daß die soziale Trennung von physischer und geistiger Arbeit beseitigt werde, dort würden Handarbeiter, und hier scheint Medynskij eine Argumentation Stalins zu übernehmen (vgl.a.a.O., 7), als Arbeitsaktivisten ("Stachanowleute") "alle veralteten (Leistungs-)Normen umstürzen, die durch akademische Wissenschaftler herausgearbeitet" worden waren (a.a.O., 6; Einfügung von mir) !

Im Gegensatz zu Schrages rein "philanthropistischen" Verständnis der Marxschen Äußerungen zu einer Verbindung von Unterricht und produktiver Arbeit, entfaltet Medynskij offensichtlich die Konzeption einer polytechnischen Bildung. Ausgehend von einigen wenigen, bekannten Marx-Zitaten breitet er die Marxsche Prognose aus, begründet einerseits in der Behauptung, daß die technische Entwicklung der Produktionsmittel einen allseitig gebildeten Arbeiter erfordere, und andererseits in der Forderung nach der Emanzipation der Produzenten. Als Gründe für die Unmöglichkeit einer allgemeinen polytechnischen Bildung unter kapitalistischen Verhältnissen nennt Medynskij allerdings nur subjektive, nicht (wie später M.G.Lange und andere Rezipienten) auch objektive, in der kapitalistischen Form der Industrie liegende, was dem Leser in der Tat (vgl.Kap.3.3, Anmerk.10) nicht recht die für eine allseitige Bildung revolutionäre Wende durch die Schaffung sozialistischer Verhältnisse verdeutlicht, sondern durch seine Argumentation (z.B. die Anführung von Watt u.a.) sogar den Eindruck erwecken mag, der Sozialismus bewirke lediglich eine quantitative Verbesserung für die allseitige Bildung.

Die von Medynskij bei Marx rezipierte Konzeption polytechnischer Bildung erfordert die geistige Erarbeitung der "Grundprinzipien aller Produktionsprozesse", was für ihn in didaktischer Hinsicht keine "Vielhandwerkelei" bedeutet, sondern die Unterrichtung in der Handhabung elementarer Arbeitswerkzeuge. Diese didaktische Konsequenz steht aber nicht im Widerspruch zu der von Siebert geäußerten, von der Sowjetpädagogik jener Zeit übernommenen Auffassung der Verbindung von Unterricht und produktiver Arbeit, denn auch bei Medynskij dürfte der polytechnische Unterricht einerseits innerhalb der Schule stattfinden und auf die kognitive Bewältigung der Produktion bezogen sein, andererseits bleibt der Charakter des Unterrichts in der Werkzeughandhabung ein handwerklicher, da aus den Arbeitsinstrumenten des Handwerks schließlich die Maschinen der Industrie entstanden sind. Der von Medynskij als Resultat eines solchen polytechnischen Unterrichts erwähnte neue, idealisierte Arbeiterprototyp, geistig auf dem "Niveau von Ingenieuren und Technikern", dessen Leistungen die Vorstellungen der Intellektuellen und damit auch diese blamiert, ist allerdings wohl nicht ohne die Herausbildung einer entsprechenden Arbeitsmoral und -disziplin denkbar.

Medynskij skizziert (mit Marx) letztlich das utopische Bild einer Gesellschaft allseitig und umfassend gebildeter, emanzipierter und souveräner Produzenten, die wechselnd dort in der gesellschaftlichen Produktion tätig sind, wo das gesellschaftliche Gesamtinteresse es erfordert. Dieses am "allgemeinen Wohl" orientierte Interesse steht bei Medynskij ungenannt da im Hintergrund, wo er von der den disponiblen Arbeiter erfordernden technischen Entwicklung z.B. in der Schwerindustrie redet. Die sozialistische Gesellschaft muß demnach ein starkes Interesse an den Leistungen, den Produkten dieser Industrie haben, daß ihr so große Aufmerksamkeit gewidmet wird, denn technische Entwicklungen geschehen nicht naturgesetzlich ohne Einwirkung des Menschen, sondern sind sein intendiertes Produkt.

Medynskij unterstellt (wie wohl auch Marx) weiterhin eine prästabilisierte Harmonie zwischen diesem Gesamtinteresse und diversen individuellen Interessen (was G.Myrdal als "kom-

munistische Fiktion" bezeichnet hat), denn er läßt an keiner Stelle seiner Ausführungen den Eindruck aufkommen, daß das allseitig disponible Individuum in ein möglicherweise gegensätzliches Verhältnis zu den wechselnden gesellschaftlichen Arbeitsanforderungen geraten könnte, er hält die Unterordnung der Individuen unter die gesellschaftlichen Produktionsinteressen für selbstverständlich (1).

Problematisch wird die unterstellte Harmonie schon im Marx-Zitat, das Medynskij anführt, und das ambivalent interpretiert werden kann (vgl.Kap.2). War von Medynskij zunächst als Gegensatz zur polytechnischen Bildung das Bild eines Kapitalisten skizziert worden, der daran interessiert ist, daß der Arbeiter einseitig beschränktes Maschinenanhängsel bleibt, erwähnt Marx die für wechselnde Erfordernisse der kapitalistischen Wirtschaft bereitstehende, disponible "Reservearmee", die eben für die unterschiedlichen Inanspruchnahmen durch das Kapital disponibel zu sein hat. Die "absolute Disponibilität ... für wechselnde Arbeitserfordernisse", die Marx im nächsten Atemzug anführt, unterscheidet sich von der Disponibilität der "Reservearmee" darin, daß erstere die Disponibilität eines der sozialen und produktiven Erfordernisse bewußten Individuums ist, das im Gegensatz zum Reservearbeiter seine Zwecke selber setzt, und dies heißt, in Übereinstimmung mit dem Gesamtinteresse. Demnach ginge es aber nicht um die Disponibilität selber, sondern um die Frage "wofür" (die im Wort semantisch schon angelegt ist) (3).

Zur genannten Fiktion wird auch Lange in seinem Aufsatz gelangen (LANGE 1949; vgl.Kap.3.6). Nur hält er, der Frage "wofür?" ausweichend, kritisch an Marx' Utopie einer Gesellschaft allseitig gebildeter und souveräner Produzenten fest, und zwar gegen die Diskussion einer zukünftigen Praxis in der SBZ/DDR, für die die sowjetische Modell stand. Diese aber wird von Medynskij als Realisation der Marxschen Vorstellungen bezeichnet. Damit erwächst ihm die Aufgabe der Vermittlung zwischen der auch von ihm postulierten Utopie und der real vorfindbaren Praxis in der Sowjetunion. Ein Beispiel dafür, wie er versucht, diese Aufgabe zu bewältigen, ist die Schlußbehauptung, daß selbst die Akti-

visten als Prototypen einer polytechnischen Bildung bzw. allseitiger Erziehung die sozial gravierende Trennung von körperlicher und geistiger Arbeit (wenigstens tendenziell) aufgehoben hätten, indem sie durch den selbstverleugnenden, opfernden Einsatz ihrer körperlichen Arbeitskraft die Leistungsnormen der bloßen Kopfarbeiter übertrafen und daher als "veraltet", als nicht den modernen, industriellen Erfordernissen gemäß desavouierten.

Dieses Vermittlungsproblem hatte Schrage allerdings nicht. Er bemühte Marx für eine Argumentation, die fordert, daß durch die Heranführung der Kinder an die industrielle Arbeitswelt diese sich frühzeitig an ihre sozialen Pflichten gewöhnen, nämlich ihr Bestes für die (Über-)Erfüllung der gesamtgesellschaftlich vorgegebenen Ziele zu leisten. So verläßt er sich nicht auf vermeintliche soziale Gesetzmäßigkeiten, sondern fordert umstandslos eine sittliche Einwirkung. Medynskij hat dagegen gewissermaßen den ideologischen Ballast der kommunistischen Gesellschaftsutopie, in deren Rahmen allerdings die sozioökonomischen Anstrengungen ihre Bedeutung haben und dadurch einen historisch-perspektivischen Legitimationszusammenhang erhalten, der bei Schrage auf die einfache, aber agitatorisch anscheinend unergiebigere Formel reduziert war, daß zur Behebung der sozialen Not eine Produktionssteigerung unverzichtbar sei.

Im letzten Heft der Zeitschrift "die neue schule" des Jahres 1949 druckte man schließlich einen weiteren Leserbrief ab, der sich diesmal ausdrücklich und ausschließlich auf Schrages Beitrag bezieht - allerdings ohne den Autor namentlich zu nennen. Der Verfasser dieses auch in der schon erwähnten Arbeit von Gläser als Klarstellung zu Schrage bezeichneten Briefes (GLÄSER 1971, 240), W.Meinck, geht zwar nicht auf den wohl programmatisch klärend eingesetzten Text von Medynskij ein, hat aber die gesamten Wiedergaben der grundlegenden Vorträge Sieberts über "marxistische Erziehungswissenschaft" (SIEBERT 1949) rezipiert.

Meinck bestreitet Schrage zunächst die Möglichkeit der Anknüpfung an spätbürgerliche Pädagogik - in der Weimarer Republik hätte es keine "sozialistische Pädagogik" (um die es

jetzt ausschließlich ging) gegeben (2) -, dafür verweist er auf die Notwendigkeit, sich mit der Sowjetpädagogik zu beschäftigen (MEINCK 1949, 28).

Die Marxsche "Forderung" von der Verbindung von produktiver Arbeit mit dem Unterricht sei nicht identisch mit der Forderung einer Produktionsschule, die zudem uneindeutig bestimmt sei. Die Produktionsschule betreffe ein produktives "Teilgebiet" zur Herstellung lebensnotwendiger Güter. Die verschiedenen allgemeinbildenden Unterrichtsfächer würden angesichts einer Orientierung an den Bedingungen der Warenproduktion sekundär (a.a.O.). Meinck wiederholt damit die Kritik an Blonskij.

Schrages Idee habe jedoch etwas anderes, nämlich die "Verknüpfung der allgemeinbildenden Fächer mit dem Werkstättenunterricht" (Möller !) gemeint, was allerdings auch nicht marxistisch zu nennen sei. Die Hebung des Werkunterrichts nach dem Muster der feudalen Interessen dienenden Industrieschulen und frühkapitalistischen Arbeitsschulen reiche aber nicht aus für die Bewältigung der Gestaltungsprobleme einer "neue(n) Schule". In diesem Zusammenhang gibt Meinck als erster einen kurzen Überblick über die Entwicklung der Arbeitserziehung (a.a.O.).

Meinck zitiert noch einmal die Marxsche "Forderung", die mit einem "usw." endet. Er betont, daß die Aussage in ihrer knappen, programmatischen Form (des "Manifests") nicht ausreiche, um den Charakter der genannten Verbindung zu bestimmen. Dazu müßten die Hauptwerke des Marxismus-Leninismus (!) eingehend studiert werden, besonders aber die Weiterentwicklung der Marxschen Gedanken bei Krupskaja, Lenin und Stalin. In diesen Worten erscheint die "Forderung" einerseits als eine durch ihre Zugehörigkeit zum Marxismus eo ipso richtige, deren Verständnis aber nur im größeren Kontext der marxistisch-leninistischen Lehre bzw. mit Hilfe der Interpretation und Explikation seitens weiterer Klassiker recht verstanden werden kann. Andererseits wendet sich Meinck erstmals gegen eine isolierte Exegese bestimmter Marxscher Textstellen (die noch in den 50er Jahren nicht unüblich war). In diesem Zusammenhang führt Meinck bei seiner genealogischen Aufzählung der einschlägig relevanten Klassiker auch den bei

Siebert vorfindbaren J.Dietzgen auf. Ebenso läßt er Stalins Inbezugsetzung von Aktivistenbewegung und der Entwicklung allseitiger Menschen nicht aus (a.a.O.).

Zum Verständnis der Marxschen Konzeption einer solchen Verbindung von produktiver Arbeit und Unterricht müsse man berücksichtigen, daß zu ihrer Verwirklichung auf die Veränderung der Produktionsverhältnisse nicht verzichtet werden könne. Aus dem "Lohnsklave(n)" müsse ein "freie(r) Arbeiter" (a.a.O.) werden, der in gemeinschaftlicher Arbeit die Produktionsziele des den "Bedürfnissen der Gesamtheit angepaßten Plan(es)" (a.a.O., 28f.) erfüllt. Arbeit sei unter diesen Umständen eine "ehrenvolle Aufgabe" (a.a.O., 29) und "Aufgabe der Erziehung ist es, den Arbeitern das neue Verhältnis zur Arbeit bewußt zu machen". Die in der SRZ angestrebte neue Gesellschaftsordnung sei (gemäß dem offiziellen Motto) nur durch mehr und bessere Produktion, d.h. auch durch bessere Arbeitsorganisation, Arbeitsdisziplin und eine "intelligente, allseitig gebildete, verantwortungsbewußte Arbeiterschaft, die mit den Grundprinzipien der Produktion als eines Ganzen vertraut ist und darüber hinaus ein Teilgebiet in höchster Vollendung meistert" (a.a.O.).

Hier zeigt sich noch einmal, daß Schrages Vorstellungen inhaltlich durchaus mit dem Trend vereinbar gewesen wären, angesichts der gesteckten Planziele einen entsprechenden Arbeitertypus zu fordern, der in bezug auf (technische !) Bildung, Leistung und Disziplin ihre (Über-)Erfüllung gewährleistet. Die Erziehung zur Arbeit, zu einem neuen, "kommunistischen" Verhältnis zur Arbeit (wie man noch heute sagt), die Herausbildung einer bestimmten Einstellung ist offensichtlich auch Meincks Hauptanliegen.

Die Berufung auf Marx' Konzept eines allseitig gebildeten Menschen degeneriert bei Meinck allmählich zum bloßen ideologisch obligaten Versatzstück. Meinck verweist wie Schrage auf die (Marxsche) Einsicht, daß ohne Steigerung der Produktion, ohne (Wieder-)Aufbau einer ökonomischen Basis der gesellschaftlichen Veränderung eben die materielle Grundlage fehlt, also auch keine "neue" Schule Wirklichkeit werden kann. Die Utopie der besseren, menschlicheren Gesellschaft muß zur Vertröstung angesichts der geforderten Anstrengungen erhalten: eines Tages wird die "höhere" Gesellschaftsform

erreicht sein. Auf den Einsatz einer solchen vertröstenden Utopie verzichtet Schrage; bei ihm ging es lediglich um Behebung der Not, über positive Perspektiven macht er explizit keine Aussagen.

Gleichzeitig hält Meinck aber einen allseitig gebildeten Arbeiter anscheinend schon jetzt für den Aufbau für nötig und möglich (a.a.O.), der eigentlich erst in der zu erwartenden Gesellschaftsordnung möglich sein sollte (weshalb man sie u.a. gerade anstrebte). Dieser Widerspruch wird bei Meinck noch nicht (wie später im Rahmen der Persönlichkeits-theorie) dialektisch als Mittel und Ziel der neuen Gesellschaft vermittelt, sondern der polytechnisch gebildete Mensch soll den "monotechnisch(en)" ablösen, damit er "die sich stürmisch entwickelnden Produktivkräfte mit wissenschaftlicher Gründlichkeit beobachtet und durch eigene Verbesserungen und Erfindungen schöpferisch den Produktionsprozeß mitgestaltet." (a.a.O.)

Dies entspricht aber dem Bild eines sozialistischen Produzenten der Stalin-Zeit. So gewinnt die rezipierte Utopie vom "bessere(n) Leben der Menschheit" (a.a.O.) programmatisch ihre realen Konturen:

"In der sozialistischen Gesellschaft sind die Umstände menschlich gebildet, die Technik ist nicht mehr der Feind der Menschheit, sondern ihr mächtiger Gehilfe. Die gesteigerte Produktion hat keine Krisen, Arbeitslosigkeit, Eroberungskriege zur Folge, sondern wird unter den Händen der schaffenden Menschen zum Träger einer hochentwickelten Kultur." (a.a.O.)

Die durch die Umgestaltung eo ipso nicht mehr entfremdete Arbeit hat ihren erzieherischen Charakter zurückerhalten.

Doch noch ist die Gesellschaft der SBZ nicht sozialistisch zu nennen, was Meinck auch zugesteht (a.a.O.). Dennoch sieht er einen perspektivischen Wert in den Marxschen Gedanken. Der offensichtliche Widerspruch zwischen diesem Zugeständnis und der trotzdem erfolgenden Beanspruchung von Marx für die ideologische Legitimierung der aktuellen Arbeitserziehungsvorstellungen ist ihm kein Problem.

3.6 1949: Der Humanist Marx

Der Widerspruch, daß es sich einerseits bei der SBZ nicht um eine kommunistische Gesellschaft handelte, andererseits aber bestimmte, auf diesem sozialen Hintergrund verstehbare Marxsche Äußerungen zur Legitimierung der aktuellen Arbeitserziehung herangezogen wurden, stellte sich aber M.G. Lange als Problem dar. Sein Beitrag zur Marx-Rezeption für die Pädagogik von 1949 zeigt ein weiteres Mal, daß der in den bisher referierten Texten (einschließlich SCHWABE 1949) bejahte neue sozioökonomische Kurs mit seinen Konsequenzen für die Erziehungswissenschaft nicht durchweg anerkannt wurde, wie es vielleicht aufgrund der bisherigen Ausführungen den Anschein hat.

In den schon erwähnten "Schulpolitischen Richtlinien für die deutsche demokratische Schule" war u.a. auch die Rede von der "Pflege des fortschrittlichen nationalen Kulturgutes" (RICHTLINIEN 1970, 338), und das verweist auf den Umstand, daß nicht nur die aus biographischen und in der Entwicklung des pädagogischen Denkens liegenden Gründen interessierende "Reformpädagogik", die F.Möller mit dem Begriff Produktionschule aufgenommen und in ihrer Konzeption angegriffen hatte, Gegenstand pädagogisch-historischer Rezeption war, sondern, wie gesagt, ebenso, diesmal auch von offizieller Seite verstärkt eingebracht, das deutsche "klassische Erbe" (1). Dieses Interesse an einem auf allgemein "Menschliches" bezogenen Humanismus mag verwundern, denn für die neue realistische Tendenz, die ansonsten in dem Beschluß anklang, war der Humanismus wohl nicht unmittelbar zu instrumentalisieren. Dennoch schien die Partei gerade im realistischen Kurs des Zweijahresplanes die Realisierung der historischen Ideen des Humanismus zu sehen. Dadurch wurden aber diese (inzwischen aber erneut interpretationsbedürftigen) Ideen für die erforderliche Bewußtseinsbildung ideologisch interessant.

Schon gleich nach dem Krieg hatte man sich in West (vgl. HELLING 1958) wie Ost (vgl. z.B. DEITERS 1948) antithetisch zum "unmenschlichen" Faschismus des humanistischen Pathos besonders der deutschen Klassik bzw. frühbürgerlicher Denker besonnen (2). Der spätere Staatspräsident W.Pieck rief

im Februar 1946 in einer Rede auf, die "Ideen der Besten" von "Humanität", "wahrer Freiheit und Demokratie", vom "gesellschaftlichen Fortschritt" zur Leitlinie des aktuellen Handelns zu machen (PIECK 1950, 44; im Original hervorgehoben). Zwar stand dies im Zusammenhang mit der Entwicklung einer Politik der Volksfront für den demokratischen Aufbau, die Forderung darf aber vielleicht nicht nur als taktische zur Einbeziehung bürgerlicher Kräfte verstanden werden. Man kann sie auch als tendenziellen Ausdruck der historisch-materialistischen Vorstellung von der Aufhebung des Historischen im gegenwärtig Aufzubauenden qua Bewußtseinsbildung von der Vergangenheit für die Gestaltung des Neuen ansehen (RANG 1980, 115)(3). Eine theoretische Durchdringung dieser Argumentation scheint mir aber zu jener Zeit nicht allgemeiner Bewußtseinsstand gewesen zu sein.

Anfangs auf den Bereich der "schönen Künste" (vgl. SCHLENKER 1977) und die Politik begrenzt, wo man die "andere" deutsche Geistestradiation aufzeigen wollte (vgl.z.B. noch 1948 die Bezugnahme auf die bürgerliche Märzrevolution als zu vollendende bei: ABUSCH 1948 !)(4), wurde (wie man schon in Kap.3.1 sah) die Erberezeption, wenn auch nicht immer unter diesem Titel, bald in der Pädagogik von Interesse (RANG 1980, 113) und bestimmte schließlich der pädagogischen Historiographie ihren Gegenstand.

Als paradigmatisches Beispiel für den seinerzeit üblichen rezeptiven Umgang mit den bürgerlichen Denkern war schon die Pestalozzi-Ehrung 1946 erwähnt worden. R.Alt hatte sich damals in seiner für die DDR-Pestalozzi-Interpretation wegweisenden Arbeit gegen das ahistorische Erbeverständnis gewandt und das Einholen der demokratisch-humanistischen Tradition mittels einer geistes- und realgeschichtlichen Einordnung der historischen Beiträge gefordert (ALT 1946a; RANG 1980, 123ff.). Erberezeption konnte nach Alts Ansicht nicht heißen, die Distanz zwischen der bürgerlichen Gesellschaft zu Pestalozzis Zeiten und der Gesellschaft der SBZ durch eine Inanspruchnahme aktualisierend zu überspringen. Vielmehr seien die Phänomene der Vergangenheit in ihrer spezifischen historischen Bedingtheit zu erklären (5).

Schon 1946 hatte Alt in bezug auf das wohl zentrale Problem

der Erberezeption, nämlich wieso bestimmte progressive Ideen in der Vergangenheit nicht praktisch wirksam wurden, die doch angeblich den historischen Tendenzen entsprachen, auf die Ungleichzeitigkeit solcher progressiven Reformvorschläge und der noch nicht ausreichend entwickelten Möglichkeiten der sozialen Basis verwiesen (vgl. ALT 1946, 11ff.; ALT 1949; WIESE 1972, 39ff.; RANG-DUDZIK 1976, 475). In der Herstellung dieser Möglichkeiten wäre ja die historische Chance für die Bildungsreformer der SBZ/DDR zu entdecken gewesen. Dennoch griff man diese Argumentation erst in den späten 60er Jahren wieder auf.

Der in der Erberezeption jener Zeit gepflogene Umgang mit historischem Denken betrifft potentiell auch die pädagogischen Äußerungen des Humanisten Marx. Tatsächlich aber ist er, wie man schon früher sah (Kap.3.1) weder als bürgerlicher Denker in ahistorisch geradliniger Weise pädagogisch "ausgewertet" worden - nach meiner Vermutung eignete er sich 1946/47 noch nicht als Repräsentant einer humanistischen deutschen Tradition, und andererseits waren seine Äußerungen für eine methodisch-didaktische Ausbeutung unergiebig -, noch wurde er damals als historischer Autor, der ungleichzeitig gegenüber seiner noch kapitalistischen Gesellschaft des 19. Jahrhunderts progressive Theorien entwickelte, im Umfeld eben dieser realen gesellschaftlichen Bedingungen rezipiert, was zweifellos eine historische Relativierung seiner Aussagen zur Folge gehabt hätte. Wie bisher dargestellt worden ist, läßt sich für die fragliche Zeit keine Darstellung des pädagogisch relevanten Denkens des historischen humanistischen Autors Marx finden: die erwähnten Beiträge knüpfen entweder ahistorisch an eine sozialdemokratische Rezeptionstradition an (MÖLLER 1947) oder behandeln den Denker als legitimierenden und konstitutiven Kronzeugen für das eigene, u.a. auf die marxistische "Weltanschauung" gegründete pädagogische System in seiner gerade aktuellen Ausprägung und weichen damit dem methodischen Erbeproblem prinzipiell aus (die sowjetischen Lehrbücher; SIEBERT 1949; etc.).

Innerhalb der Rezeption des klassischen Erbes, des "anderen", humanistischen Deutschlands fand nun, wie schon angedeutet, auch die Würdigung der demokratischen Revolution anläßlich des 100. Jahrestages 1948 statt. In diesem Zusammenhang hätte

man gegebenenfalls auch eine historisch-pädagogische Beschäftigung mit Marx erwarten können, denn dieser war immerhin innerhalb der politischen Bewegungen des Vormärz tätig und sein mit Engels verfaßtes "Kommunistisches Manifest" erschien unmittelbar vor Ausbruch der Revolution in Deutschland. Diese Hoffnung wird allerdings enttäuscht (H.Siebert bezieht sich in seiner Rede aus anderem Anlaß auf Marx). Für die Pädagogik interessant dürfte aber ein (auch in der "Pädagogik" publizierter) Beitrag von K.Gerhard zum "Menschenbild" des Vormärz (GERHARD 1948) gewesen sein.

Gerhard beschäftigt sich darin mit dem Vormärz unter philosophisch-anthropologischem Aspekt und würdigt dabei in der Hauptsache L.Feuerbach, am Rande auch Marx. Dessen Verdienst sei es, dem Menschenbild, das durchaus als für die Bildungstheorie relevant erkannt wird, eine realistische und wissenschaftliche Wendung gegeben zu haben, indem er die tatsächliche Entfremdung des bürgerlichen Subjekts, des wirklichen Menschen und die essentielle Rolle des Proletariats als Auflöser der alten "Weltordnung" aufzeigte (a.a.O., 27).

In einem größeren Beitrag über die "Pädagogische(n) bestrebungen der revolution von 1848" (BUROW 1948) beschäftigt sich der Autor mit der Bildungspolitik des fortschrittlichen und konservativen Bürgertums in Preußen sowie mit der pädagogischen Bewegung (besonders um F.A.W.Diesterweg), nicht aber mit den Kommunisten (vgl. dazu auch: SZANIAWSKI 1949).

Wenn (wie bei Gerhard) positiv am "wissenschaftlichen Sozialismus" angeknüpft wurde, so ist dieser bei vielen Pädagogen wohl noch immer nicht mit dem nun propagierten sowjetischen Vorbild des Marxismus-Leninismus, in dessen Kontext auch die "marxistische Erziehungswissenschaft" Sieberts gründete, gleichzusetzen. Autoren wie Gerhard und besonders Alt und Lange hatte sich ja schon seit 1946 gelegentlich mit Marx'schen Gedanken beschäftigt und dabei früher vorhandene philosophisch-politische oder soziologische Interessen wiederaufgenommen (6). Diese Marx-Rezeptionen waren keine marxistisch-leninistischen, also durch die Interpretationen Lenins oder Stalin geprägte, sondern vermutlich maßgeblich durch die Rezeption in der deutschen Vorkriegssoziologie beeinflusst (vgl.Kap.3.1).

Lange hatte sich, wie eingangs erwähnt, in einem Aufsatz gegen eine Unterordnung des erziehungswissenschaftlichen Denkens gegenüber aktuellen tagespolitischen Interessen gewandt. Zwar begriff er als Vertreter einer sozialwissenschaftlich orientierten Pädagogik Erziehung und Bildung als gesellschaftliches Phänomen, zwar akzeptierte er deren soziale und sozialisierende Funktion, doch mit dem aktuellen, von staatlicher und parteilicher Seite durchgesetzten sozioökonomischen Kurs konnte er sich anscheinend nicht einverstanden erklären: die bloße geradlinige Instrumentalisierung von Bildung und Erziehung für die sozioökonomischen Ziele des Zweijahresplanes und zudem noch die Zuwendung zu einer fremden Pädagogik, nämlich der der Sowjetunion, die, wie es Siebert ausgedrückt hatte, nicht nur die nun einzig legitime Erziehungswissenschaft sein und selbst die Verarbeitung eigener praktischer Erfahrungen und Sicht historisch-pädagogischer Beiträge bestimmen sollte, stellten sich ihm wohl als eine Tendenz dar, die seiner Auffassung von einer zwar sozialverpflichteten, aber Inhalte und Methoden durch innerwissenschaftliche Reflexion generierenden Pädagogik zuwiderliefen (vgl. auch: LANGEWELLPOTT 1973, 71ff.).

Von Lange, der übrigens auch der Autor des oben genannten Aufsatzes "Pädagogische bestrebungen der revolution von 1848" (BUROW 1948) ist, stammt denn auch eine explizite Marx-Rezeption aus dem Jahre 1949: "Der pädagogische gehalt der ökonomisch-philosophischen manuskripte (1844) von Karl Marx" (LANGE 1949). Wie im Titel angegeben, befaßt sie sich ausschließlich mit Marx' frühen Schriften aus seiner "humanistischen" Vormärz-Zeit (vgl. MARX 1974b), so daß vermutet werden kann, daß dies möglicherweise ein verspäteter Beitrag zum Jahr des Revolutionsjubiläums 1948 war (7).

Langes Beitrag steht in Nachbarschaft zu Gerhards Aufsatz, wo dieser Marx am Rande erwähnte, fährt Lange fort und macht ihm zum Thema einer Analyse jener Manuskripte unter pädagogischem Aspekt.

Zu Beginn seiner Ausführungen hält es Lange (wie auch F. Möller, aber im Gegensatz zu vielen späteren Rezipienten) für nötig, die Betrachtung der betreffenden Marx-Texte unter

einem pädagogischen Aspekt, obwohl Bildungsfragen nicht ihr eigentliches Thema sind, zu rechtfertigen (LANGE 1949, 1): die Erkenntnis der "entmenschung" des menschen durch die herrschaft des "privateigentums" habe auch Konsequenzen für das erziehungswissenschaftliche Denken, die abstrakten "ideologischen ansichten über die "bildung" des menschen" seien angesichts dieser "neue(n) grundlage" nicht mehr haltbar.

Im folgenden entfaltet Lange die pädagogische Relevanz des Entfremdungsproblems. In seinen "anthropologischen" (diesen Begriff will er für Marx nicht verwenden) Aussagen habe Marx seinerzeit schon Feuerbach überwunden, terminologisch bewege er sich aber noch in dessen Welt (a.a.O., 2). Schon bei Feuerbach (wie auch bei M.Stirner und M.Heß) sei das Problem der Entfremdung des Menschen und seiner "wiedergewinnung" (a.a.O., 1) nicht an die Religionskritik gebunden, sondern eine prinzipielle Problematisierung des "verhältnis(s) von einzelner und allgemeiner" (a.a.O., 2). Zwar sei Feuerbachs Mensch ein konkret-sinnlicher, aber doch noch ahistorischer und sozial abstrakter (a.a.O., 3), ein asoziales, unveränderliches Gattungswesen. In Kritik an den Junghegelianern habe aber Marx darauf verwiesen, daß jene Entfremdung nicht allein ein bewußtseinsmäßiges Problem ist, sondern von den "reale(n) verhältnisse(n) des zusammenlebens" bestimmt sei: die ökonomisch bedingte Entfremdung des vergesellschafteten, historisch konkreten Menschen.

Die in den Texten vorfindbare Kritik an den ökonomischen Gründen der Entfremdung klammert Lange im weiteren aus und kommt zur Darstellung der Konsequenzen des "sichfestsetzen(s) der sozialen tätigkeit" als "sachliche gewalt über uns" (a.a.O.) im Produktionsprozeß: die Entfremdung von der eigenen Arbeit und ihrem Produkt, die institutionalisierte Trennung von theoretischer und praktischer Arbeit, die geistige Verkrüppelung durch die vereinseitigte Tätigkeit, so daß das eigene "gattungswesen" des Menschen, der die Natur bearbeiten und eine Welt aufbauen kann, zum "fremden wesen" wird (a.a.O., 4), der Mensch wird unfrei, "menschenware". Der Charakter der Arbeit (als Ware) bestimmt schließlich auch die zwischenmenschlichen Verhältnisse (a.a.

0., 5).

Darauf nimmt Lange implizit die auf diese Kritik der vereinseitigenden Entfremdung antithetisch formulierte Forderung nach emanzipativer Freisetzung aller "Wesenskräfte" des Menschen voraus, wenn er Marx in Verbindung zum neuhumanistischen Bildungsideal (vgl. dazu schon früher: LANGE 1947) setzt, auf das dieser sich zwar nicht explizit bezieht, der sich aber doch dem Humanismus allgemein verbunden gewähnt habe (LANGE 1949, 5). Lange ordnet die Beiträge der Neuhumanisten wie J.G. Herder und W. von Humboldt als sozialkritisch ein und führt aus, daß sie, zwischen Feudalismus und Hochkapitalismus, zur Entwicklung des bürgerlichen Klassenbewußtseins beigetragen hätten, indem sie die Entfaltung der individuellen "anlagen" zur "blüte" und zu einem harmonischen Ganzen gefordert haben. Diese Idee eines gegen das standesbezogene Bildungsideal gerichteten universalen und totalen Individuums habe aber unerkannt ein neues "vornehmheitsideal" dargestellt: die sich zu einer neuen sozialen Oberschicht vereinigenden Gebildeten, ein Status, den zu erlangen, nur dem materiell Besitzenden möglich war, nicht aber den großen Volksmassen.

Noch aber sei die bürgerliche Gesellschaft in Deutschland zu wenig entwickelt gewesen, als daß man das Scheitern der neuhumanistischen Bildungsidee - allseitige Bildung für alle - an den sozioökonomischen Bedingungen jener Zeit gesehen und die Ausgeschlossenheit des vierten Standes berücksichtigt hätte. Marx sei allerdings, jetzt unter den Verhältnissen der "Großen Industrie" und der beginnenden Emanzipation des Proletariats vom Bürgertum, dies nicht entgangen (a.a.O., 6).

Das Scheitern zeige, wie die "entmenschung" in der auf Privateigentum an Produktionsmitteln gegründeten Gesellschaftsordnung bedingt sei. Wenn die klassenkämpferischen, gegen feudale Zustände gerichteten, bürgerlichen Ideale unter den veränderten Bedingungen noch aufrechtgehalten würden, da offensichtlich große Bevölkerungsteile nicht von ihnen profitieren, dann sei dies reaktionär zu nennen, dann enthülle sich der ideologische (im negativen Sinne) Charakter dieser Ideale: nicht nur der Proletarier, selbst der

Kapitalist könne sich in der gegebenen Sozialstruktur nicht allseitig entfalten ! So mache sich hier die Entfremdung in den gestörten Verhältnissen des Menschen zur Natur, zu anderen und sich selbst durch eine Verkümmernng des menschlichen "wesen(s)" statt seiner allseitigen Entfaltung bemerkbar.

Die von Marx vorgenommene sozioökonomische Konkretisierung des Entfremdungsbegriffes habe die Konsequenz in bezug auf die Grundlage pädagogischen Denkens, daß wegen der Verflochtenheit mit der gesellschaftlichen und ökonomischen Entwicklung Erziehung nicht unabhängig von dieser betrachtet werden kann. Auf diese Weise habe er implizite den Klassencharakter von Erziehung herausgearbeitet und so die diesen ignorierende bürgerliche Pädagogik kritisiert.

Dabei habe sich Marx den Menschen andererseits nicht (wie etwa die französischen Materialisten des 18. Jahrhunderts) als bloßes, passives Produkt der gesellschaftlichen Verhältnisse vorgestellt, sondern als ein Wesen, das seine Welt gestalten kann, nun aber die Herrschaft über seine Produkte verloren hat. Will er wieder zu seinem "Wesen" finden, muß er in einer revolutionären Umwälzung aktiv werden und seine "wiedergewinnung", die "vollständige emanzipation aller menschlichen sinne und eigenschaften" (wobei mit "Sinnen" im weiteren Sinne alle menschlichen "wesenskräfte" gemeint seien) anstreben (a.a.O., 7). Emanzipatorisches Subjekt müsse die Klasse sein, die am meisten unter der Entfremdung gelitten habe, das Proletariat.

In dieser Emanzipationstheorie steckt nach Lange unausgesprochen ein Erziehungsziel (das er im folgenden herausarbeiten will), entstanden dadurch, daß Marx das neuhumanistische Bildungsideal auf einer "höheren ebene wissenschaftlicher entwicklung" (a.a.O., 6) weitergesponnen habe: "Die probleme der entwicklung des "wesens" des menschen werden in größere zusammenhänge hineingestellt, werden nicht mehr abstrakt behandelt, sondern konkret: "Emanzipation" des menschen wird in einheit mit der von widersprüchen bestimmten gesellschaftlichen entwicklung betrachtet." (a.a.O.)

Bei den bürgerlichen Denkern sei die Bedeutung der Arbeit (gegen das Seigneur-Ideal) auch hervorgehoben worden, allein: unter kapitalistischen Bedingungen konnte sie nur eine ent-

fremdete sein, die die Entfaltung des menschlichen "Wesens" behinderte. Aufgabe des Proletariats sei es daher nach Marx' Emanzipationstheorie, die menschliche "Tätigkeit" zu befreien und ihr ihren "universellen" Charakter zurückzugeben. Die bewußte gesellschaftliche Arbeit, die bewußte Betätigung des Individuums für andere ist nach Langes Rezeption Merkmal der Emanzipation, der andere ist nicht mehr Mittel für eigene egoistische Ziele und trotzdem findet (dies gegen einen utopischen Kommunismus) keine Nivellierung statt:

"Erst wenn die "verhältnisse" in den menschen aufgelöst sind, wird der mensch wieder zum höchsten wesen für den menschen." (a.a.O., 7)

Der Mensch soll nicht länger "arbeitstier" sein, sondern die individuelle Vielfalt, den ganzen "reichtum seines wesens" entfalten, Marx redet vom "reichen all- und tiefsinnigen menschen" ("Sinne" hier wieder im weiteren Sinne). Diese Vielfalt seines "Wesens" (widergespiegelt in der Existenz der Industrie) kann der Mensch aber nur über die "Aufhebung" der bestehenden, verkrüppelten Verhältnisse "aneignen", nur so kann die nötige Abkehr vom rein utilitaristischen bzw. merkantilistischen Verhältnis zur Welt (siehe den Vermittler Geld) erreicht werden, können sich "geist" und "bedürfnis" dem reinen "genuß" von Schönheit und Liebe öffnen:

"Jedes deiner verhältnisse zum menschen und zu der natur muß eine bestimmte, dem gegenstand deines willens entsprechende äußderung deines wirklichen individuellen lebens sein." (a.a.O., 8)

Lange gibt im Gegensatz zu den bisher behandelten Autoren eine explizite und relativ ausführliche Darstellung der Argumentationen eines bestimmten Marx-Textes unter pädagogischem Aspekt. Die Quelle ist angegeben und Lange referiert in enger Anlehnung an die Marxsche Terminologie den Gedankengang bzw. die für seine pädagogische Fragestellung relevanten Gedanken.

In Fortführung von Gerhards Ausführungen verweist er (und dies wird in der späteren Rezeption ein entscheidendes Moment bleiben) auf die Verwissenschaftlichung in der Betrachtung der menschlichen Rolle in der Entwicklung der Welt. Über Feuerbach hinaus bestimmt Marx einen konkreten

und aktuellen Menschen, der seine weitere, universelle Entfaltung nur über die revolutionäre Überwindung der bestehenden kapitalistischen Gesellschaftsverhältnisse bewerkstelligen kann. Dies gibt für Lange (und auch die spätere Rezeption) eine "bedeutsame richtschnur" (a.a.O., 8) für das pädagogische Denken ab: die Abhängigkeit der Erziehung von der sozialen Entwicklung und die Konsequenz, sie von der Einheit mit dem "leben" und d.h. auch der produktiven Arbeit nicht zu trennen.

Diese Einheit führt (gemäß dem Marx-Text) an dieser Stelle nicht zu einer Forderung nach Verbindung von Unterricht und produktiver Arbeit, sondern zur Explikation des grundlegenden (anthropologisch bestimmten) Erziehungszieles, das Marx zwar nicht formuliert, jedoch implizite konzipiert habe: die Entwicklung des allseitig entfalteten Menschen, der, nicht Knecht, sondern Herr der Verhältnisse, bewußt Gesellschaft und Natur gestaltet und damit in seiner "universelle(n)" und freien "selbstbetätigung" auch sich selbst als "gattungswesen" (a.a.O.).

Schließlich wagt Lange zwei unvermittelte Übergänge von den bisher dargestellten Aussagen zur Erklärung und Kritik der Entfremdung bzw. zur Prognose zukünftiger Entwicklungen nach der als notwendig erkannten Umwälzung und ihrer Folgen für die Erziehung zu pädagogischen Forderungen. Einmal sieht er im Zurückweisen einer einseitigen kognitiven Entwicklung des Menschen zugunsten einer auch die sinnlichen, körperlichen bzw. ethischen Seiten berücksichtigenden Entfaltung aller "wesenskräfte ... und tätigkeiten" Ansätze einer (in den Jahren 1948/49 in bestimmter Weise aktuell gewordenen) polytechnischen Erziehung, und zwar weil die Marx-schen Ausführungen ein einziger Protest gegen die Verkümmern durch Entfremdung in einseitiger Tätigkeit, in der "trennung von körperlicher und geistiger arbeit" (a.a.O., 8f.), seien.

Andererseits verweist er auf den (angesichts des Zweijahresplanes virulenten) Zusammenhang von Emanzipation und ethischer Erziehung: wenn der "mensch wieder zum höchsten wesen für den menschen" wird, ist die Selbstbetätigung immer Arbeit für den anderen, woraus Lange eine "erziehung

im geiste des gemeininteresses" ableitet, allerdings in bzw. für eine Gesellschaft, "worin die freie entwicklung eines jeden die bedingung für die freie entwicklung aller ist." (a.a.O., 9)

Lange bietet mit seiner Arbeit eine rezeptive Darstellung, eng an den behandelten Text angelehnt und gleichsam "objektivistisch". Er referiert ohne Ansatz von kritik an Marx dessen Ausführungen, die er für das pädagogische Denken relevant hält. Zwar ist dieses Interesse an einem pädagogischen Denker Marx konstatierbar, jedoch dient die Marx-Rezeption hier scheinbar nicht der Begründung bzw. Legitimierung eigener Vorstellungen, wie dies umstandslos die bisher erwähnten Autoren taten. Dennoch zeigt das Ende der Ausführungen über die pädagogischen Konsequenzen von Marx' Entfremdungs-/ Emanzipationstheorie, wenn Lange auf polytechnische und ethische Erziehung zu sprechen kommt, daß er zu seiner historischen Rezeption durchaus aktuelle Bezugspunkte setzt. Wenn sich diese Punkte auch möglicherweise nicht aus den von Lange dargestellten Gedankengängen herleiten lassen, die Konsequenzen für die pädagogische Praxis also etwas unvermittelt auftauchen, wäre es wohl verfehlt, Langes Aktualisierungen als bloße unbeholfene Legitimationsversuche für seine historische Rezeption angesichts der Trendwende bzw. einzig als von ihm erwarteten Tribut zum Zweijahresplan zu verstehen (8).

Lange scheint hier auf subtile Weise den Versuch zu unternehmen, in die unter veränderten politischen Umständen (neu) entstandene Diskussion um polytechnische und sozial-ethische Erziehung seine Kritik einzubringen, indem er selbständig eine marxistische Quelle rezipiert, die zwar zu Stalins Zeiten zu den "vorkanonischen" Schriften gehörte, was heißt, daß man Marx' Frühschriften nicht als autoritative Werke des Marxismus-Leninismus ansah (vgl. HANKE 1976, 496), die aber unter dem aktuell gewordenen Gesichtspunkt des sozialistischen Erziehungszieles eines allseitig entwickelten Menschen bearbeitet wird (im übrigen sah sich auch H.Deiters nicht dadurch gehindert, sich explizit auf die Frühschriften zu beziehen; vgl. DEITERS 1948, passim). Lange nimmt die von der Sowjetpädagogik übernommenen Forderungen nach polytechnischer und einer bestimmten sozial-

ethischen Erziehung und stellt sie in den ursprünglich kritisch-theoretischen Rahmen. So erinnert Lange kritisch, daß polytechnische Erziehung als Mittel der Herausbildung allseitig entwickelter Menschen ohne Emanzipation des verkrüppelten, entfremdeten Proletariats durch die Revolution nicht denkbar sei und hat dazu die Grundlage der Entfremdung im Charakter der (kapitalistischen) Lohnarbeit dargestellt. In der SBZ hatte aber weder eine proletarische Revolution stattgefunden, noch blieb dem Proletariat etwas anderes als Lohnarbeit. Demnach verweist Lange ausdrücklich darauf, daß die sittliche Erziehung "im geiste des gemeininteresses" nicht für eine abstrakte Gesellschaft schlechthin ("entfremdete macht" !) gilt, sondern eben nur für die von Marx grob charakterisierte kommunistische "assoziaton" (a.a.O., 9), die mit der Gesellschaft der SBZ zweifellos noch nicht gegeben und auch nicht voluntativ zu erreichen war.

Lange muß in seinem Beitrag nicht zwischen dem Problem der historischen Distanz und der Aktualisierung balancieren (wie dies besonders Möller tat). Er stellt die Argumentation der historischen Quelle lediglich dar, auf die sich thematisch andere (wie in diesem "Pädagogik"-Heft gleich nach ihm, aber konträr: WOLF 1949; vgl.Kap.3.7) mit ihren Vorstellungen beziehen und versucht auf diese Weise, die vorgeblichen Marx-Apologeten anhand der Konfrontation ihrer neuen politischen und pädagogischen Vorstellungen mit den theoretischen Ausführungen der marxistischen Quelle zu desavouieren, sie an einer legitimatorisch empfindlichen Stelle zu packen (9).

Daß dieses Vorgehen offensichtlich zu subtil war, um von breiten Leserkreisen registriert zu werden (eher mußte er als einer erscheinen, der sich arrangiert hatte, der mit den Phrasen auch die Argumente übernommen hatte), hat Lange später selber bemerkt (vgl. LANGE 1954, 277f., Anmerk.789,u. 288, Anmerk.8o8).

3.7 1949: Plädoyer für das polytechnische Prinzip

Hatte H. Siebert in seiner theoretischen Explikation einer "marxistischen Erziehungswissenschaft" mit der Verbindung von ökonomischem Plan und kommunistischer Utopie wenigstens ansatzweise eine Vermittlung der bei Marx rezipierten "humanistischen" und "philanthropistisch-realistischen" Aspekte unternommen, so folgte auf den Beitrag M.G. Langes, in dem der Autor gemäß dem verbalen Postulat von 1948 den "humanistischen" Aspekt allseitiger Entwicklung, nämlich den allseitig gebildeten, souveränen Produzenten in der Sozialutopie gegen die (bildungs-)politischen und bildungstheoretischen Tendenzen seiner Zeit betont (LANGE 1949), in der Zeitschrift "Pädagogik" ein Aufsatz von W. Wolf, in dem der Autor im Sinne des "realistischen" Aspektes die Notwendigkeit technischer Bildung hervorhebt - ein Kontrast, der seinerzeit offenbar nicht moniert wurde.

Wolf war vor 1933 (im Gegensatz etwa zu Alt und Lange) schon kommunistisch orientierter Lehrer, saß später wie Alt auch in einem KZ ein. Nach dem Krieg avancierte er vom Regierungs- zum Landesdirektor und schließlich zum Volksbildungsminister in Thüringen. Gleichzeitig lehrte er ab 1946 in Jena das Grundlagenfach "Dialektischer Materialismus" und baute an der dortigen Universität die sozialwissenschaftliche Fakultät auf (u.a. wohl als Konterpart zu P. Petersen). Im Jahre 1949 wurde der Pädagoge der "ersten Stunde" dann Pädagogikprofessor in Leipzig (1).

Auch Wolf, von der Bildungspolitik kommend und immerhin auch das für eine Sozialwissenschaft wie die Pädagogik grundlegende Fach "Dialektischer Materialismus" lehrend, geht ohne Umschweife von den Bedürfnissen des Zweijahresplanes und seinen Konsequenzen für das Schulleben aus und widmet sich in seinem Beitrag der Begründung und Propagierung polytechnischer Erziehung: "Polytechnische erziehung in der grundschule und zweijahrplan" (WOLF 1949).

Schon in seiner Weimarer Konferenzrede über das "neue demokratische Erziehungsziel" von 1946 sprach er davon, daß die "wirkliche konkrete Verbindung unserer Schulstube mit den unmittelbaren Dingen des gesellschaftlichen Lebens" zu mangelhaft sei (WOLF 1946, 5). Auf der Seite zuvor hatte

Wolf, ganz im Sinne seines späteren Hauptarbeitsgebietes, der "Arbeitserziehung", als Inhalt des neuen Erziehungszieles und damit als durch eine verbesserte Verbindung von "Schule und Leben" zu realisierende Absicht u.a. erläutert: "Wir haben gelernt, daß dem deutschen Volk nur das gehören wird, was es durch eigene Arbeit sich erwirbt. Wir erziehen deshalb zu einem neuen Verhältnis zur Arbeit, Arbeit nicht mehr als Mühe und Last, sondern auch als Opfer und Tat, als einzigen Ausweg aus Trümmern und Not." (a.a.O., 4)

Es ist in der Tat auch in seinem jetzt zu behandelnden Aufsatz der Aktivist, den er als den nötigen, vorbildlichen Protagonisten der neuen ökonomischen Zielsetzungen ansieht. Um ihn heranzubilden, müßte die technische Bildung verstärkt werden: "Eine allgemeine technische propaganda wird hier helfen." (WOLF 1949, 9)

Diese Funktion, den Kindern und Jugendlichen "allgemein technische", d.h. für die jetzt nach stalinistischen Entwicklungsvorstellungen geförderte industrielle Produktion (besonders dabei die Schwerindustrie zur Herstellung von Investitionsgütern) relevante Kenntnisse und Fähigkeiten zu vermitteln, sollte, wiederum nach sowjetischem Vorbild, die "polytechnische Erziehung" erfüllen, die Wolf im folgenden mit "den gedankengängen der klassiker des marxismus" (a.a.O.) entfaltet, begründet und rechtfertigt (a.a.O., loff.).

Dabei hält sich Wolf an das sowjetische Rezeptionsmuster, historisiert es aber ansatzweise, indem er die relevanten Textstellen chronologisch aufführt, ohne allerdings eine inhaltliche Entwicklung der Polytechnikkonzeption bei Marx präsentieren zu wollen.

Frühester Text ist die Gemeinschaftsarbeit "Die deutsche Ideologie" von 1845/46, in der Wolf die Bestimmung des Menschen als einen, der seine verschiedenen "'anlagen'" (a.a.O., lo; im Original hervorgehoben) vielseitig zu entfalten habe, findet (vgl. MARX & ENGELS 1969, 273). Er fährt dann, wie B.P.Esipov und N.K.Gončarov (ESIPOV & GONČAROV 1948, 26 u. 30) und besonders I.T.Ogorodnikov und P.N.Šimbirev (OGORODNIKOV & ŠIMBIREV 1949, 50 u. 56) im fraglichen Zusammenhang, mit Passagen aus Engels "Grundsätzen" fort: polytechnische Bildung nicht nur als "wichtige(r) wesenszug der allseitigen entwicklung der menschen" im Sozialismus (WOLF 1949, lo), sondern auch als in der sozialen und pro-

duktionstechnischen Entwicklung begründete Notwendigkeit eines flexiblen und souveränen Produzenten. Danach kopiert Wolf die Argumentation E.N.Medynskijs anhand von Passagen aus dem 13.Kapitel von Marx' "Kapital, Bd.1" (vgl. MARX 1969, 512f.; MEDYNSKIJ 1949, 5f.). So erscheinen nach dem Hinweis auf den Ursprung der "Erziehung der Zukunft" (WOLF 1949, 10; im Original hervorgehoben) im Fabrikssystem, nämlich (nach R.Owen, der damit auch genannt ist) in der Verbindung von produktiver Arbeit mit Unterricht und Gymnastik als die "einzige Methode zur Produktion vollseitig entwickelter Menschen" (a.a.O.; im Original hervorgehoben; vgl. MARX 1969, 507f.), die von Medynskij bekannten Zitate zur absoluten Disponibilität des Produzenten im Sozialismus, wofür Marx zuvor den "technologischen Unterricht" als Ausbildungsmittel bezeichnet hatte, bis hin zur Nennung von J. Watt etc. als Beispiele individueller Überwindung der kapitalistischen Arbeitsteilung, oder, wie Wolf es ausdrückt, als Beispiele, die diese, den Menschen als Maschinenanhängsel versklavende Arbeitsteilung "ad absurdum" geführt haben (WOLF 1949, 10).

Wolf beendet seine Marx-Rezeption mit einem ebenfalls bei Medynskij angeführten Zitat über den Inhalt der anzueignenden Technologie aus dem 13.Kapitel (vgl. MEDYNSKIJ 1949, 5; MARX 1969, 510), woraus Wolf ebenso Konsequenzen für den Charakter der polytechnischen Bildung ableitet: er hat nicht nur Einführung in allgemeine Technologie zu sein, sondern muß die im Zitat erwähnten "Grundformen der technischen Bewegungsvorgänge" (WOLF 1949, 11), d.h. die Elementarformen aller industriellen Produktionsprozesse enthalten.

Diese Bestimmung des polytechnischen Charakters der Bildung verfolgt Wolf darauf bei Lenin, N.K.Krupskaja und Stalin weiter (a.a.O., 11f.), wobei er wieder Medynskijs Rezeptionsmuster im Prinzip übernimmt, einschließlich des Hinweises auf Stalins Bewertung der Aktivisten als tendenzielle Überwinder der fundamentalen Arbeitsteilung und Prototypen einer allseitigen Bildung (a.a.O., 12).

Im vergangenen Abschnitt war Wolf schließlich auch bei der in Fragen der polytechnischen Bildung vorbildlichen Sowjetpädagogik angelangt, die, so seine Ausführung, nicht dem

Fehler verfiel, die gesamten Erziehungsanstrengungen als "polytechnische" zu verstehen. Vielmehr sei aber die polytechnische Seite von der "geistigen erziehung" nicht abzusondern: der gesamte Unterricht für alle Fächer und Altersstufen müsse eine Verbindung von intellektueller, körperlicher, sittlicher, ästhetischer und endlich auch polytechnischer Erziehung darstellen (a.a.O.). Die alte Forderung nach einer Vereinigung von produktiver Arbeit und Unterricht in ihrer seinerzeit einzig diskutablen, weil als marxistisch etikettierten Realisation als polytechnische Bildung sollte nicht nur, wie damals in F.Möllers Interpretation der Marxschen "Forderung", in der Berufsbildung der Jugendlichen Wirklichkeit werden, sondern, wie im sowjetischen Vorbild, permanent und kontinuierlich verfolgtes Prinzip des gesamten institutionalisierten Erziehungsprozesses sein. Wolf bezieht mit seinem Plädoyer für einen polytechnischen Unterricht ohne ein dafür allein bestimmtes Fach die in der sowjetischen Diskussion von 1945/46 von Gončarov vertretene Position (2). Dabei ist allerdings zu bedenken, daß Wolf vermutlich die im polytechnischen Unterricht gewöhnlich zum Tragen kommende Verbindung von schulischem Unterricht und produktiver Arbeit in einer ähnlichen Weise wie Siebert verstanden haben dürfte. Von daher ist wohl die Betonung der "geistigen erziehung" einzuordnen und das polytechnische Prinzip bedeutet lediglich die gänzliche Ausrichtung des schulischen Unterrichts auf die sozioökonomischen Ziele.

Da in den "berufs-, fach- und hochschulen" (a.a.O., 9) die technische Bildung, von der Wolf zu Beginn als unabdingbare Notwendigkeit ausgegangen war, bisher schon eine gewisse Berücksichtigung erfahren hatte, was in der Natur des dort in der Hauptsache gegebenen Unterrichts lag, konzentriert sich Wolf in seinem Aufsatz besonders auf die Grundschule, für die man bisher die Wichtigkeit der Einführung des polytechnischen Bildungsprinzips nicht erkannt hatte. So bemängelt Wolf im dritten Teil seines Aufsatzes das Fehlen des zuvor als unverzichtbar notwendig für eine sozialistische Bildung und aktueller für den Zweijahresplan befundenen Prinzips polytechnischer Bildung selbst in den existenten mathematisch-naturwissenschaftlichen Lehrplänen der Grundschule in der SBZ (a.a.O., 12f.), um sich anschließend Gedanken dar-

über zu machen, wie eine Einführung dieses Prinzips zu bewerkstelligen wäre (a.a.O., 13ff.). In diesem Zusammenhang lehnt er übrigens neben unbekannter gebliebenen Versuchen aus der Zeit vor 1933 (Senner, Kuhn) ausdrücklich die Arbeitsschulkonzepte von G.Kerschensteiner und H.Gaudig ab, da sie den Arbeitsbegriff idealistisch ausgedeutet hätten, also nicht im Sinne einer Bildung für (nicht durch !) die Teilnahme an der industriellen Produktion nach Art der sowjetischen Vorstellungen (a.a.O., 13)(3). Konkrete praktische Hinweise in bezug auf Methode und stoffliche Auswahl des polytechnischen Unterrichts bezieht Wolf nach eigenen Angaben gerade von dieser sowjetischen Pädagogik.

Wenn Wolf das sowjetische Rezeptionsmuster übernimmt, gerät er wie Medynskij in das potentiell spannungsreiche Verhältnis von kommunistischer Utopie und tatsächlicher (Bildungs-) Politik bzw. faktisch erreichten (Bildungs-)Reformen; spannungsreich deshalb, weil einerseits aktuelle Anstrengungen mit Hinblick auf die Utopie erläutert und dadurch legitimiert werden, andererseits ideologisch so etwas wie die Problematik einer perennierenden Parusieverschiebung trotz höchster Anstrengungen auftreten kann, wenn offensichtlich wird, daß man sich der Utopie nicht genähert hat, aber über den Glauben an sie für möglicherweise sogar von außerhalb dieser Utopie kommende Interessen in Anspruch genommen wurde.

Während Lange Seiten zuvor mit der "humanistischen" Utopie mahnte, zeigt Wolf in seinem Beitrag indirekt, daß solche Mahnung unberechtigt ist, wenn man seine "realistische" Lesart nachvollzieht. Jedes Nachdenken über die Einrichtung der Utopie bleibt idealistisch, wenn die reale Grundlage, d.h. eine entsprechende Entwicklung in der ökonomischen Basis noch fehlt. Diese, so auch W.Meincks Argumentation, kann aber nach den Entwicklungsvorstellungen der Partei nur durch verstärkte Anstrengungen im Produktionssektor auf der Grundlage des Zweijahresplanes stattfinden. Daher sind die Aktivisten Vorbilder für alle anderen Produzenten. Für diesen konkreten und realistischen Schritt auf dem Weg zur Utopie, für die Erfüllung des Planes bedarf die Gesellschaft der Produzenten einer Ausbildung, die den Bedürfnissen der Produktion gerecht wird: von früh an Vermittlung von Kenntnissen und Fähigkeiten, die für die bewußte und effiziente

Teilnahme am Produktionsprozeß relevant sind, "technischer" Unterricht (4) in den gesamten Grundprinzipien der aktuellen Industrieproduktion, um die gegenwärtigen Anforderungen zu meistern (wie man später gerne sagt), und um für die zukünftigen bereit zu sein (Innovationen zwecks Erleichterung der Arbeit und Steigerung der Produktion, was zunächst gemäß der "Tonnenideologie" wichtiger war).

Noch stand man am Anfang einer Entwicklung, die zum Sozialismus führen sollte, noch war die erwähnte Vertröstung nicht überstrapaziert. Damit war es ideologisch möglich, die Arbeiter dazu zu bewegen, daß sie sich nun mit aller Kraft für die Verwirklichung der Planziele anstrengen, um dadurch dem "Reich der Freiheit" sich zu nähern, in dem die allseitige Entwicklung des Menschen ungehindert stattfinden konnte. Jetzt waren allenfalls Ansätze zu sehen, Avantgardisten des neuen Menschen, wie sie in den Aktivisten erblickt wurden. Wolf produziert zwar nicht den Meinckschen Widerspruch, läßt aber den voluntaristischen Aspekt der übernommenen Konzeption erkennen: mit entsprechenden Leistungsanstrengungen ist dem neuen Menschen selbst unter den Bedingungen der SBZ näherzukommen, wo doch erst die sozialistische Gesellschaft als Produktionsstätte des allseitig gebildeten Menschen bestimmt worden war.

Später unter als sozialistisch etikettierten Umständen mußte der Verweis auf die Zukunft seine Plausibilität verlieren: die nicht minder verstärkt geforderten Anstrengungen, den jeweils aktuellen Plan zu erfüllen oder besser zu überbieten, verlangten über die Vertröstung auf den Kommunismus hinaus eine Legitimation, die in der sozialistischen Persönlichkeitsbildung (einem Begriff, der in dieser Weise nach dem Krieg noch nicht Verwendung fand) in, durch und für die faktisch existierende Arbeit in der sozialistischen Industrieproduktion gefunden wurde (vgl. LEMKE 1980).

Vorerst aber war es durch den (bildungs-)politischen Kurswechsel Ende der 40er Jahre nötig geworden, eine adäquate "marxistische Erziehungswissenschaft" (incl. einer polytechnischen Bildungskonzeption) nach sowjetischem Vorbild für die deutschen Nachkriegsbedürfnisse theoretisch zu explizieren und unter den nicht ohne weiteres dafür aufge-

schlossenen pädagogischen Praktikern zu propagieren. Dies war Sieberts Anliegen. Wolf nun vernachlässigt die theoretischen Vermittlungsprobleme und geht daran, die polytechnische Bildung für die aktuellen Umstände in der SBZ praktisch zu begründen und curricular wie methodisch zu konkretisieren. Dies als erster getan zu haben, wird später noch von Gläser honoriert (vgl. GLÄSER 1971, 240).

Für beide Vorhaben rezipieren die Autoren auch entsprechend verfügbare Gedanken und Äußerungen in den Werken von Marx, nicht aus dem historischen Interesse an der Sichtung verwertbaren Erbes, sondern da die Marx-Rezeption und -Berufung inhärenter Teil des adaptierten Vorbildes Sowjetpädagogik sind. Daher sehen die Beiträge zwar zunächst so aus, als seien die Rezeptionen, wie bei den historisch argumentierenden Arbeiten von Alt und Lange, integraler Bestandteil der theoretischen Ausführungen, daß die Argumentation also anhand der kritischen Auseinandersetzung mit dem Historischen voranschreite. Die Marx-Rezeption bei Siebert und Wolf ist aber weitgehend enthistorisiert und von einer kritischen Auseinandersetzung mit den historischen Ideen kann auch nicht die Rede sein: die Marxschen Gedanken haben einen aktuell virulenten und durch ihre Zugehörigkeit zur übernommenen "Weltanschauung" autoritativ-imperativen Charakter.

Ihre Rezeption besteht im wesentlichen aus der Rekapitulation eines Kanons von Marxschen Textstellen, deren Auswahl die sowjetischen Autoren (der Lehrbücher und Medynskij) den deutschen Apologeten schon in dieser Zusammenstellung präsentiert hatten (5). Diese Rekapitulation dient zur Explikation der obligaten Theorieelemente "marxistischer Erziehungswissenschaft" und zu ihrer autoritativen Legitimierung. Historizität läßt sich allenfalls dort auffinden, wo die Marxschen Ausführungen als erste, allgemein entwickelte und noch nicht für die bestimmten sozialen Verhältnisse der SBZ konkretisierte (eine Rezeption der Marxschen Kritik an bildungspolitischen Maßnahmen seiner Zeit geschieht erst später !) Elemente der sozialistischen Bildungstheorie erscheinen, die dann von Lenin, Krupskaja, Stalin u.a. aufgenommen und weiter vervollständigt bzw. konkretisiert wurden. Diese Marxschen Ansätze hatten zudem, um die gewisse Kontinuität auch zur anderen Seite hin auf-

zuzeigen, wiederum ihre historischen Vorgänger (besonders Owen), die sich aber als nicht den Klassikern des "wissenschaftlichen Sozialismus" zugehörig qualitativ von diesen unterscheiden, ebenso wie jene Vertreter der Arbeiterbewegung, die nicht als Verfechter des Marxismus-Leninismus stalinistischer Prägung in die Genealogie Eingang fanden: all diese werden durchaus als historisch bestimmbare Personen teilweise einer Kritik unterworfen, während die Klassiker von Marx bis Stalin als ahistorische Autoritäten erscheinen und so rezipiert werden.

An Wolfs Beitrag zeigt sich aber schon der Übergang zu einer weiteren Phase in der Entwicklung der Pädagogik in der DDR: die "marxistische Erziehungswissenschaft" und speziell bei Wolf die polytechnische Bildung werden anscheinend als nun in ausreichendem Maße theoretisch hergeleitet und in ihren allgemeinen Aussagen begründet angesehen. Es geht jetzt verstärkt darum, Probleme der praktischen Durchsetzung der "marxistischen Erziehungswissenschaft" und ihrer Verwirklichung im schulischen Unterricht zu behandeln. Damit ist die Marx-Rezeption funktional vorerst obsolet geworden, für diese Problemstellungen gibt sie im Moment nicht mehr her.

Wolfs Anregung wird allerdings in den folgenden Jahren nicht weiterverfolgt, die Notwendigkeit einer polytechnischen Bildung hatte sich doch noch nicht bildungspolitisch durchgesetzt. Die Diskussion darum lebte erst 1953 wieder auf, im "Marx-Jahr", und wieder anhand eines Bezuges auf Marx !

3.6 1950: Die Marxschen pädagogischen Forderungen als Bestandteil der Lehrerbildung

Das Jahr 1950 wird heute in der DDR als Beginn einer "Zweiten Etappe" begriffen, die anfangs, als "der Prozeß der Errichtung der Arbeiter-und-Bauern-Macht als einer Staatsmacht vom Typ der Diktatur des Proletariats im wesentlichen seinen Abschluß" gefunden hatte (HEITZER 1974, 191). Unter dieser Staatsmacht in der Art einer "Diktatur des Proletariats" hat man sich das bis auf einige Abweichungen (etwa die Existenz mehrerer politischer Parteien) unter Herrschaft der SED übernommene stalinistische Modell vorzustellen (1). Die Verfassung von 1949 war aber formal eine republikanische, die Deklaration der Politik als "demokratische" auch unter dem veränderten Kurs wurde erst durch die 2. Parteikonferenz von 1952 mit ihrem Beschluß zum "Aufbau der Grundlagen des Sozialismus" von einem offenen Bekenntnis zu einer sozialistischen Politik im Sinne der stalinistischen Sowjetunion abgelöst, als man im Osten taktische Rücksichtnahmen in Hinblick auf eine mögliche Wiedervereinigung der beiden Teile Deutschlands für nicht weiterhin sinnvoll erachtete (vgl. Kap. 3.10).

Die SED hatte sich, wie schon erwähnt, zu einer stalinistischen Kaderpartei gewandelt, die nach dem Prinzip des "demokratischen", hierarchischen Zentralismus geführt wurde. Auf dem III. Parteitag 1950 distanzierte man sich vom alten Parteiprogramm (1946), legte aber noch lange kein neues vor (WEBER 1976, 41). Im Juni 1949 war der "Antifa-Block" in einen "Demokratischen Block" umbenannt worden, daneben entstand als weiteres Instrument der Gleichschaltung verschiedener politischer Gruppierungen unter Führung der SED mit Hilfe der Massenorganisationen im Februar 1950 die "Nationale Front". Auf diese Weise gelang es der SED, ihre Mitglieder auf die meisten staatlichen Führungsstellen zu bringen und zur dominierenden Partei unter sowjetischer Protektion zu avancieren. Innerparteilich löste der Generalsekretär W. Ulbricht das Problem der Kritik an dem neuen Kurs durch Säuberungen (z.B. schon im August 1950), außerhalb diente die marxistisch-leninistische Ideologie als Mittel des politischen Kampfes und der Legitimierung der eigenen Handlungen, nicht zu überzeugende Gegner des neuen Kurses hielt man mittels eines dem eigens im Februar dafür

geschaffenen Ministerium unterstehenden Staatssicherheitsdienstes (SSD) und der Justiz nieder (vgl. den Schauprozß im April). Eine Folge dieses rigorosen Vorgehens mit latentem oder auch manifestem Terror war wohl auch die Flucht von ca. 200 000 Personen im Jahre 1950 (a.a.O., 159).

Im Bereich der Volkswirtschaft (2) stieg währenddessen weiterhin der Anteil von Industrie- und Handelsbetrieben, die in Staatseigentum verwandelt worden waren, in der Landwirtschaft in Genossenschaftseigentum (a.a.O., 57). Im September wurde die DDR in den östlichen Wirtschaftsverband "Rat für gegenseitige Wirtschaftshilfe" (RWG) integriert und war somit vollständig nach Osten hin orientiert.

Die Fortsetzung bzw. Verabsolutierung des Ende der 40er Jahre eingeschlagenen Kurses galt auch für die Bildungspolitik (3). Folgende Punkte lassen sich als allgemeine Aufgaben der Schulbildung jener Zeit nennen:

- "-das Verständnis und die Interessen der Schüler für die Notwendigkeit und Ziele des Zweijahrplanes zu wecken;
 - so auf die Schüler einzuwirken, daß ihre Arbeitsmoral gehoben, ein neues Arbeitsethos sowie Initiative, Leistungswillen und kollektives Denken und Handeln entwickelt wurden;
 - eine lebendige Verbindung zwischen Betrieben und Schulen durch Betriebsbesichtigungen und Übernahmen von Patenschaften herzustellen;
 - durch stetige, planmäßige Hebung des Leistungsniveaus aller Teile der Einheitsschule zur Erziehung und Bildung künftiger qualifizierter Arbeitskräfte entscheidend beizutragen;
 - die breitesten Schichten der Bevölkerung für alle Fragen der demokratischen Schulreform, insbesondere für die mit dem Zweijahrplan in Zusammenhang stehenden, zu gewinnen."
- (GÜNTHER, UHLIG & al. 1968, 139)

Für die Erreichung der sozioökonomischen Zielstellungen - inzwischen hatte die Vorbereitung für den ersten Fünfjahresplan begonnen - mußte ein zentralgesteuertes Bildungssystem geschaffen werden, das planmäßig funktionierte und z.B. den Output von ca. 75 % mehr Facharbeitern gewährleistete, die für den Plan benötigt wurden (HEARNDEN 1973, 58). Ulbricht kündigte auf dem Parteitag im Juli die Übernahme der sowjetischen Zehnklassenschule an, die neben der für das akademische Studium vorbereitenden Oberschule existieren und der Produktion von mehr qualifizierten Technikern und Ingenieuren dienlich sein sollte (a.a.O., 55). Da aber u.a. die ausgebildeten Arbeiter anscheinend nicht unbedingt einer

weiteren Qualifizierung gegenüber aufgeschlossen waren, betrieb z.B. der Jugendverband FDJ eine von W.Wolf schon angeregte (vgl.Kap.3.7) "technische Propaganda". Überhaupt begannen die FDJ und der Kinderverband "Junge Pioniere", beide politisch von der SED bestimmt, die Rolle eines in die Schule verlängerten Armes der Partei einzunehmen (GÜNTHER, UHLIG & al. 1968, 208).

Die schulischen Exekutoren dieser Bildungspolitik waren die in ihrer zentralen Rolle rehabilitierten Lehrer und hier besonders, wie schon von H.Siebert 1948 in seiner Rede identifiziert, die Junglehrer, frei von reformpädagogischer Vorbelastung und im Studium in "Marxismus-Leninismus" gebildet. Als "Produktionsstätte" des neuen Menschentypus in der DDR begriffen die Vertreter des neuen Kurses die "deutsche demokratische Einheitsschule", die mit den Ideen von demokratischen Pädagogen wie F.A.W.Diesterweg und K.F.Wander in Verbindung gebracht wurde, nichts aber mit der "imperialistischen Arbeitsschule" gemein hatte (HEARNDEN 1973, 129), die als Legitimation für den systematischen Wissenserwerb und lehrerzentrierten Unterricht unbrauchbar war.

Die Permanenz reformpädagogischer Einflüsse hatten diese "neuen" Pädagogen und Bildungspolitiker schon auf dem 4. Pädagogischen Kongreß als Ursache dafür verantwortlich gemacht, daß die geforderte Leistungssteigerung in der Schule ungenügender Weise stattfand (GÜNTHER, UHLIG & al. 1968, 205). Die Idee der Arbeitsschule als eine internationale Antwort auf die ökonomische, sozialen, geistigen Gegebenheiten der damaligen Zeit erschien nach dem Krieg als erneuerungswertes didaktisch-methodisches Modell, zumal in der redaktionellen Programmatik des ersten "Pädagogik"-Heftes vom Anknüpfen an "fortschrittliche Tendenzen der Pädagogik in der Weimarer Zeit" die Rede war (GELEIT 1946, 1). So konnte F.Dehmlow noch 1947 selbst eine Wiederaufnahme der bürgerlich-handwerklich orientierten Arbeitsschule propagieren (DEHMLOW 1947). Mit Beginn der Einführung des Zweijahresplanes geriet jegliches Arbeitsschulmodell in das Feuer der Reformpädagogikkritik, die ihren Höhepunkt in den Jahren 1949/50 hatte (vgl. SCHONIG 1973, 173ff.; RANG-DUDZIK 1978). Die als Kritiker besonders hervortretenden Autoren waren zumeist jüngere Pädagogen wie G.Hohendorf

(HOHENDORF 1949), S.Schwarz (SCHWARZ 1950a), übrigens auch der als Marx-Rezipient schon bekannte W.Meinck (MEINCK 1950). Sie verurteilten die reformpädagogischen Strömungen als "imperialistische Pädagogik" und lehnten sie als unbrauchbar für den neuen Kurs ab, was einige Pädagogen offensichtlich aber nicht hinderte, noch Mitte der 50er Jahre positiv auf sie zu rekurrieren (4). Immerhin war aber damit offiziellerseits auch eine Marx-Interpretation im Sinne der Arbeitsschulidee ausgeschlossen, wie schon das Beispiel H.Schrage gezeigt hat (vgl.Kap.3.6).

Die geforderte "Hebung des Leistungsstandes in der neuen demokratischen Schule", für die die reformpädagogischen Ideen als untauglich erklärt wurden, heißt für Siebert in seinem Rechenschaftsbericht auf dem 4.Pädagogischen Kongreß: "Vermittlung eines allseitig umfassenden, systematischen Wissens an alle Kinder des Volkes zur Verbesserung des Lebens und der Schaffung einer glücklichen Zukunft, heißt Steigerung der Qualität des Unterrichts durch Vertiefung seines demokratischen Inhalts und die Verbesserung der Methodik zur Entwicklung fachlich hochqualifizierter, allseitig gebildeter und politisch bewußter Menschen." (SIEBERT 1966, 129)

Diese Zielsetzung war so nicht von seiten der Erziehungswissenschaft entwickelt worden. Die neue pädagogische Theorie, die Siebert voraussetzt, kommt von der (Schul-)Politik. Mit dem im September 1949 eröffneten Deutschen Pädagogischen Zentralinstitut (DPZI), dessen erster Direktor Siebert (aber nur bis Anfang 1950) wurde, schuf man eine geeignete Mittlerinstanz zwischen der Bildungspolitik des Staates (vertreten durch das Volksbildungsministerium) und seinen praktischen Aktivitäten einerseits und der Erziehungswissenschaft und ihrer Theoriebildung andererseits (vgl. LANGEWELLPOTT 1973, 96ff.). Das DPZI fungierte z.B. ab 1950 auch als Herausgeber des Fachorgans "Pädagogik" und hatte nun die zentralen, systematisierten und wissenschaftlich (am Marxismus-Leninismus) orientierten neuen Lehrpläne für das Schuljahr 1950/51 zu erarbeiten (GÜNTHER, UHLIG & al. 1968, 207).

Für die Erziehungswissenschaft in der DDR (5) bedeutete der neue Kurs nach der Darstellung von Ch.Langewellpott, daß sie mit der Wende 1948/49 ihre relative Selbständigkeit in der Entwicklung pädagogischer Theorien allmählich verliert (LANGEWELLPOTT 1973, 16) und nun auf Marxismus-Leninismus

als "Grundlagenwissenschaft" bzw. Sowjetpädagogik verpflichtet wird. Ihre Aufgabenstellung erhält sie fortan über Gesetze, Verordnungen, Richtlinien und offizielle Verlautbarungen aus der bildungspolitischen Praxis der Partei. Sie übernimmt also eine fertige Praxis, die sie im "interpretatorischen Nachvollzug" theoretisch verarbeitet. Langewellpott bezeichnet die so in ihrer Abhängigkeit von der (Bildungs-)Politik bestimmte Erziehungswissenschaft als eine "direktivistische" (a.a.O., 117 u. passim). In der bis 1951 andauernden Phase, in der die Erziehungswissenschaft in einer bloßen Dienerfunktion für die bildungspolitische und teilweise auch reale pädagogische Praxis aufgeht, stagniert die wissenschaftliche Diskussion, ein wesentlicher Zuwachs an theoretischer Erkenntnis findet nicht statt, über die Repetition der Siebertschen Andeutungen kommt man nicht hinaus (a.a.O., 116ff.)(6). Früher wichtige Pädagogen wie R.Alt treten bis 1952 nicht als Autoren theoretischer Beiträge hervor (a.a.O., 88). Teilweise wird das Defizit durch die übersetzten und erläuterten sowjetischen Bücher und Aufsätze aufgefangen (a.a.O., 118). Praktiker, die Junglehrer, sind die Vorhut der nun als objektiv einzig mögliche hingestellten, "marxistischen Erziehungswissenschaft" (a.a.O., 89f.), wie auch allgemein die didaktisch-methodischen Fragen, die sich aus der schulischen Umsetzung des neuen Kurses und aktuell des neuen Fünfjahresplanes von 1951-55 ergeben, in das Zentrum des Interesses rücken (a.a.O., 125).

Für die Realisation des Ideals vom fortschrittlichen, demokratischen, deutschen Patrioten (eine in Anbetracht der Existenz zweier deutscher Staaten recht problematische Übernahme aus der Sowjetpädagogik, für die sich bei Marx aber keinerlei Beleg finden läßt) und des leistungswilligen, verantwortungsbewußten, hochqualifizierten Arbeiters (für den das Ringen um den Aufbau gleichbedeutend mit dem Kampf für Frieden zu sein hat) erwies sich denn auch weniger der Klassiker Marx als legitimatorisch ergiebig als der Sowjetpädagoge A.S.Makarenko, der nun verstärkt rezipiert wurde (a.a.O., 123f.). Andererseits häufen sich ab Mitte 1950, wohl durch den damals gepflegten Personenkult gegenüber den lebenden politischen Führern bedingt (im August 1951 enthüllt man in Ost-Berlin das erste deutsche Stalin-Denkmal),

auch in pädagogischen Abhandlungen Berufungen auf Aussagen von Stalin bzw. Ulbricht, die allerdings eher allgemeiner als speziell pädagogischer Art sind (a.a.O., 122).

Dennoch findet sich in diesem Jahr eine Darstellung Marxscher pädagogischer Äußerungen: "Die pädagogischen Gedanken von Marx und Engels und ihre Verwirklichung und Weiterentwicklung in der Sowjetunion" (SCHWARZ 1950). Die Autorin verweist in ihrem Beitrag, wie schon Siebert, auf die Behandlung des pädagogischen Erbes bei den marxistischen Klassikern, die an das "Beste und Wertvollste" angeknüpft und es kritisch für sich verwendet hätten (a.a.O., 20), zu einem Zeitpunkt, als das Bürgertum, nun herrschende Klasse geworden, nicht mehr in der Lage war, eine progressive Pädagogik zu generieren. Diese Aufgabe fiel dann dem Proletariat in seiner historischen Mission zu. Die beiden Klassiker haben den dialektischen und historischen Materialismus als wissenschaftliche und neue Weltanschauung ihrem Denken zugrundegelegt und sich dadurch ideologisch auf die Seite des Proletariats gestellt.

Sie haben auf dieser Grundlage die Entwicklungsgesetze der Gesellschaft von historisch konkreten Menschen entdeckt und daher auch die Geschichtlichkeit des sozialen Phänomens Erziehung: der "Klassencharakter der Erziehung in der Klassengesellschaft" (a.a.O.). Der "Klassencharakter", die Abhängigkeit der Erziehung von den jeweiligen gesellschaftlichen Umständen, läßt sich bis hinein in die Bildungsgüter verfolgen (das ist Alts Argumentation; vgl. Kap. 3.6, Anmerk. 8). Daraus deduziert Schwarz allerdings die für die SBZ/DDR-Rezeption neue Einsicht, daß Erziehung damit ein Mittel des "Klassenkampfes", nämlich der Unterdrückung seitens der Bourgeoisie war und andererseits aber auch dem Proletariat als sozialistische Erziehung die "Befreiung" mitherbeiführen kann (a.a.O., 21), Erziehung also als Mittel zur Erreichung der kommunistischen Utopie dienlich ist. Zur Exposition dieses Gedankens zieht Schwarz ein bisher noch nicht verwendetes Zitat aus dem "Kommunistischen Manifest" heran (vgl. MARX & ENGELS 1974, 477f.).

Von den fortschrittlichen Pädagogen, an deren "wertvollste" Ideen die Klassiker angeknüpft und die sie kritisch weiter-

geführt haben, hebt Schwarz besonders J.A.Komenský (der von ihr auch so genannt wird), J.H.Pestalozzi und Diesterweg hervor (SCHWARZ 1950, 21). Das bei ihnen vorfindbare Ideal einer allseitigen Menschenbildung sei aber unter den Bedingungen des Kapitalismus ein utopisches gewesen, da die Vereinseitigung in der Produktion dieser Gesellschaftsformation ihm entgegengestanden habe, wie ausführlich mit Zitaten aus Engels' "Anti-Dühring" belegt wird (vgl. ENGELS 1973a, 271f.). Diese Erkenntnis eröffnet andererseits den Weg zu einer Realisation des Ideals einer allseitigen Bildung über die Beseitigung von Ausbeutung und kapitalistischer Arbeitsteilung und damit dieser Formation. In der neuen Gesellschaft wird das Individuum, so ein Zitat aus der "Deutschen Ideologie" (vgl. MARK & ENGELS 1847, 31), die unterschiedlichsten Tätigkeiten ausüben können, die sozial fundamentale Kluft zwischen körperlicher und geistiger Arbeit ist beseitigt. Im Gegensatz zu dem späteren Rezipienten G.Krapp spitzt Schwarz aber die Aussagen des Zitats nicht zur These des "berufswissen" Menschen zu (5), was sicherlich nicht mit dem dringenden Bedarf an spezialisierten Fachkräften vereinbar gewesen wäre, sondern verweist unvermittelt auf die Stalinsche Forderung, daß zur Behebung der genannten Kluft die Hebung des kulturellen und wissenschaftlichen Niveaus der Arbeiter unerläßlich ist (SCHWARZ 1950, 21). Sie schlägt damit einen kühnen Bogen von den frühen Klassikervorstellungen zum Thema Arbeitsteilung in der neuen Gesellschaft hinüber zum Aufbau des Sozialismus in der Sowjetunion, für den nach Stalin eine große Anzahl von Ingenieuren und Technikern unerläßlich war. Wenn sie anschließend in diesem Zusammenhang aus Engels' "Grundsätzen des Kommunismus" zitiert (vgl. ENGELS 1974, 376), und zwar jene Stellen, die gewöhnlich zur Fundierung polytechnischer Bildung herangezogen werden, dann demonstriert sie, daß in der Sowjetunion (und damit auch potentiell in der DDR, die das sowjetische Modell für sich adaptiert) die Realisation der allseitigen Menschenbildung stattfindet und im Stalinschen Ideal der Herausbildung eines technisch hochqualifizierten und leistungsfähigen Arbeiters zu suchen ist. Die Beseitigung der noch verbleibenden "Widersprüche zwischen körperlicher und geistiger Ar-

beit, zwischen Theorie und Praxis, zwischen Stadt und Land" wird erst für die "kommunistische" Phase erwartet, die der jetzigen sozialistischen nachfolgt (SCHWARZ 1950, 21).

Anschließend fragt Schwarz nach dem Subjekt der gesellschaftlichen und somit auch bildungsmäßigen Veränderungen mit dem Problem des Verhältnisses von Individuum und Gesellschaft, das schon die Materialisten des 18. Jahrhunderts und auch Pestalozzi beschäftigt hatte. Nach Marx und Engels kann Schwarz feststellen, daß es die Menschen selber sind, die allerdings nach zu kennenden Gesetzmäßigkeiten ihre Geschichte gestalten (a.a.O., 22). Seine "materiellen Lebensbedingungen" schafft der Mensch sich durch seine Arbeit, die damit das Medium seiner Selbstentäußerung, der Gestaltung seiner Umwelt und schließlich seiner selbst ist.

Auf diese Weise ist Schwarz bei der Erziehung zur Arbeit angelangt: in der bürgerlichen Pädagogik ein Mittel zur Produktion von "willigen Arbeitern", haben Marx und Engels die anthropogenetische Bedeutung der Arbeit erkannt, sowohl in phylogenetischer Hinsicht, wie unter dem Aspekt allseitiger Persönlichkeitsentwicklung (a.a.O.). Und wieder zieht Schwarz eine geradlinige Verbindung zur Gegenwart, indem sie für Marx und Engels aussagt, daß diese als das "Kernproblem der sittlichen Erziehung in der sozialistischen Gesellschaft" (!) die kollektive Arbeit für den sozialistischen Aufbau ausgemacht hätten (a.a.O.). Stalin und Lenin (in dieser Reihung im Original) haben die Arbeit "in den Mittelpunkt des sowjetischen Erziehungssystems gestellt", besonders N.K.Krupskaja und nun auch Makarenko hätten "in ihrer pädagogischen Theorie und Praxis die kollektive Erziehung durch gesellschaftliche Arbeitsaufgaben als Inhalt und Methode der allseitigen Entwicklung des Menschen" ausgearbeitet (a.a.O.). Damit ist für Schwarz aufgezeigt, daß in der Sowjetunion die Vorstellungen der Klassiker eine Wirklichkeit finden und die als am höchsten entwickelte Erziehungswissenschaft (a.a.O.) auch für die DDR propagierte Sowjetpädagogik durch die Ideen der marxistischen Klassiker legitimiert ist.

Der formelle Anlaß zu Schwarz' Darstellung war eine Reihe von Lehrerfunksendungen, die das DPZI als Bildungsbeiträge

zur "2.Lehrerprüfung" zusammenstellte. In diesem Zusammenhang hat Schwarz auch die Geschichte der Bildung und Erziehung bis zur gegenwärtigen "deutschen demokratischen Schule" umrissen (dieser letzte Beitrag gibt einen guten Überblick der Pädagogik jener Zeit in knapper Form; vgl. SCHWARZ & KLAUSS 1950). Im Rahmen dieses Durchganges wurde nun auch der Beitrag von Marx und Engels referiert. Auf das Referat bezieht sich der in der Zeitschrift "die neue schule" (seit der Wende das bevorzugte Organ der Bildungspolitik) abgedruckte Schwarzsche Text.

Dem genannten Anlaß ist es wohl auch zu verdanken, daß die Zitate bibliographisch korrekt nachgewiesen und zwecks Weiterstudium zusätzliche Lektüreinweise gegeben werden (7). Im übrigen zeigt der Anlaß dieser Auseinandersetzung mit Marxschen pädagogisch relevanten Aussagen, daß die Rezeption dieser Klassiker zu einem Element des von den Junglehrern anzueignenden Stoffes avanciert ist: die Auseinandersetzung mit seinen Gedanken ist inzwischen (möglicherweise verpflichtend) Bestandteil des für den Lehrer bedeutsamen pädagogischen Wissens (8).

Die Gedanken der Klassiker Marx und Engels werden von der Autorin zwar in einem historiographischen Kontext referiert, dennoch vollzieht sie ihre Rezeption, übrigens in der SBZ/DDR die erste einer pädagogischen Historiographin, in der gewohnten ahistorischen Weise: die gesellschaftlichen Bedingungen, unter denen Marx seine Gedanken formulierte, kommen im Text nicht vor, wenn man von der lapidaren Feststellung absieht, daß Marx als Autor im Kapitalismus vorauszusetzen ist. Aber er ist auch nicht ein progressiver bürgerlicher Pädagoge, der geradlinig "beerb't" werden soll, sondern, wie bisher seit Sieberts Rezeption und seitdem allmählich selbstverständlich, neben Engels die Gründerautorität des Marxismus-Leninismus. Da die Sowjetpädagogik als dieser Weltanschauung entsprechend antizipiert wird, läßt sich mit den Aussagen der Klassiker zirkulär diese Pädagogik legitimieren, indem die Autorin die historische Distanz und somit mögliche soziale Differenz ignoriert und ihre Marx-Interpretation direkt an den vermeintlichen Realisierungen der Marxschen Vorstel-

lungen in der Sowjetunion bzw. der Sowjetpädagogik expliziert. Ein Problem der Vermittlung zwischen diesen Vorstellungen und der gegenwärtigen Praxis in der Sowjetunion (und präntendativ in der DDR) existiert für sie nicht.

In ausführlichen Zitaten werden die Klassikeräußerungen vorgestellt. Auf eine interpretative Wiedergabe in eigenen Worten verzichtet Schwarz weitgehend und stellt stattdessen die aktuell bedeutsamen Elemente der (sowjetischen) Praxis gegenüber und vollbringt so zugleich eine Interpretation der Äußerungen durch die Praxis und eine Legitimierung der Praxis durch diese Äußerungen in einem Akt. Solch ein Vorgehen setzt die so legitimierte Praxis keinem möglichen Scheitern aus (9).

Der Kanon der Klassikeräußerungen wie der inhaltlichen Elemente ist schon bekannt: Klassencharakter der Erziehung, Ideal allseitiger Bildung, anthropogenetische Bedeutung der Arbeit. Allerdings sind Akzentverschiebungen in den Interpretationen und d.h. in den gezogenen praktischen Konsequenzen zu beobachten. Erstens wird Erziehung als bedeutsame Kraft für die gesellschaftliche Entwicklung, hier für den Aufbau des Sozialismus, eigens hervorgehoben. Diesen pädagogischen Optimismus behalten die DDR-Autoren (wie auch ihre Kollegen in der Sowjetunion) in Zukunft bei und bauen ihn theoretisch weiter aus zur Zweck-Mittel-Dialektik der "allseitig entwickelten sozialistischen Persönlichkeit" (vgl. LEMKE 1980).

Zweitens nimmt Schwarz Zitate zur allseitigen Disponibilität und andere einschlägig verwendbare Stellen nicht zum Anlaß, auf die polytechnische Bildung zu sprechen zu kommen. Sie ist anscheinend nach W.Wolfs Vorstoß (WOLF 1949) noch kein aktuelles Thema in der DDR.

Drittens aber liegt die Betonung bei Schwarz auf der anthropogenetisch begründeten Arbeitserziehung, was sich auf dem Hintergrund der Anstrengungen für die Wirtschaftspläne durchaus einordnen läßt. Zur Ausgestaltung der Arbeitserziehung ist dann, wie erwähnt, Makarenko eher verwertbar als Marx. Während in der Sowjetunion schon seit 1948/49 polytechnische Unterrichtsexperimente laufen, die die von Stalin reaktivierte Formel von der Verbindung von Schule

und "Leben" allmählich in Richtung auf eine polytechnische Bildung umdeuten, wie sie Ende der 50er Jahre auch in der DDR eingeführt wurde, betrachtet man in der DDR den technisch hochqualifizierten Aktivist vorerst als annähernde Realisation des Ideals allseitig gebildeter Menschen. Daher zieht Schwarz aus der anthropogenetischen Bedeutung nicht wie schon F.Möller 1947 den Schluß, die Heranwachsenden tatsächlich mehr oder minder frühzeitig mit produktiver Arbeit zu konfrontieren, sondern versteht die Verbindung wohl eher im Siebertschen Sinne als Praxis der schulischen Heranbildung des Aktivisten für die neue Gesellschaft. Und in diesem Zusammenhang wird die bewußtseinsmäßige Vorbereitung auf das spätere Arbeitsleben bedeutsam und unverzichtbar, die Arbeitserziehung in der Schule trotz der Hervorhebung der anthropogenetischen Kraft für die Jugendlichen nach sowjetischem Vorbild weniger eine Erziehung durch die Arbeit als für die Arbeit.

Als anscheinend notwendige positive soziale Sanktion, um die herangewachsenen Arbeiter unter nichtkommunistischen Bedingungen zu verstärkten Leistungsanstrengungen zu motivieren, hatte der Ministerrat im Juli 1950 Auszeichnungen wie "Held der Arbeit" und "Verdienter Aktivist" geschaffen, und das Volksbildungsministerium regte Ende des Jahres eine Zentrale Forschungsgruppe Arbeitserziehung an, deren Leitung man dem schon bekannten Wolf übertrug, der auch in der Folgezeit durch Beiträge zur Arbeitserziehung hervortrat (z.B. WOLF 1961)(10). Unter diesem Zeichen präsentiert Schwarz einen Klassiker Marx, der als Kronzeuge der aktuellen Arbeitserziehungsanstrengungen herhalten muß, integriert in das Lehrerbildungscurriculum der zweiten Ausbildungsphase.

3.9 1951: Die fünf Bestandteile allseitiger Bildung

Aus dem Land der "höchst entwickelte(n) Erziehungswissenschaft" (SCHWARZ 1950, 22) kam im ersten Jahr des neuen Fünfjahresplanes auch der als Lehrbuchautor schon bekannte N.K.Gončarov zu Gastvorträgen in die DDR (1). Diese Vorträge vor Lehrern (und weniger vor Erziehungswissenschaftlern) über die kommunistischen Erziehungsziele waren auch der Anlaß für eine weitere Darstellung der Marxschen Bedeutung für die Pädagogik: "Die Ziele der kommunistischen Erziehung" (GONČAROV 1951).

Gončarov eröffnet seinen Text mit der Feststellung, daß die Formulierung von Erziehungszielen, eine Aufgabe, die er später der Pädagogik als Wissenschaft von der Erziehung zuschreibt (a.a.O., 2), was nicht der Realität in der DDR jener Zeit entsprach, für die Arbeit des pädagogischen Praktikers wie für die Bestimmung der Bildungsinhalte überhaupt bedeutsam sei. In der bürgerlichen Pädagogik habe die Aufstellung von Erziehungszielen nur instrumentellen Sinn zur Durchsetzung der Interessen der herrschenden Klasse gehabt, obwohl man dies zu verschleiern versuchte. An den bürgerlichen Erziehungszielen sei aber der Klassencharakter unverkennbar (a.a.O., 1). So setzt er sich explizit mit Zielvorstellungen bei bürgerlichen Pädagogen wie F.Paulsen und J.Dewey auseinander, deren Orientierung auf "die Gesellschaft" bzw. "das Leben" er als zu unspezifisch ablehnt (a.a.O., 2). Somit hat Gončarov auf die auch von Marx festgestellte historische Wandelbarkeit der Ziele und damit Inhalte und sogar ihre klassenspezifischen Ausformungen zu einer Zeit hingewiesen.

Die progressiven bürgerlichen Pädagogen hätten aber auch das Ideal einer allseitigen Persönlichkeitsentwicklung vertreten, das aber, so die hier unbezeichnete Marxsche Erkenntnis, unter kapitalistischen Verhältnissen nicht zu verwirklichen ist. Die punktuell schon vorfindbare Verbindung von Unterricht und produktiver Arbeit sei prinzipiell ein fortschrittliches Element, aber habe unter diesen Bedingungen "mißgestaltete Formen" angenommen (a.a.O., 5). Diese Verbindung gelte allerdings, und hier werden Marx und Engels explizit als theoretische Urheber herangezogen, als

der "grundlegende Weg zur Erziehung von allseitig entwickelten Menschen" in der sozialistischen Gesellschaft (a.a.C.).

Die Definition des als oberstes angesehenen Erziehungszieles in bezug auf einen allseitig entwickelten Menschen entnimmt Gončarov der "Genfer Resolution", wobei an der fraglichen Stelle zur polytechnischen Bildung folgende Rückübersetzung aus dem Russischen zu lesen ist:

"technischer Unterricht, der mit den hauptsächlichsten Prinzipien aller Produktionsprozesse bekannt macht und gleichzeitig dem Kind oder Jüngling eine Fertigkeit im Umgang mit den einfachsten Produktionsmitteln vermittelt." (nach a.a.C.)

In anderen deutschen Textvarianten ("Vorbote" und MEW) ist statt von "hauptsächlichsten Prinzipien" die Rede von den "allgemeinen Prinzipien" (MEW) bzw. "allgemeinen wissenschaftlichen Grundsätze(n)" ("Vorbote"). Während die letztgenannten Varianten von den kognitiv fundamentalen Produktionsprinzipien sprechen, scheint es sich in der Fassung des Gončarov-Textes um die Auswahl von wichtigsten Prinzipien zu handeln, wobei die Kriterien der Auswahl nicht offengelegt sind. Statt "einfachste(...) Produktionsmittel" heißt es in den anderen Varianten "elementare(...) Instrumente aller Arbeitszweige" (MEW) bzw. "elementarische(...) Instrumente aller Geschäfte" ("Vorbote"). Auch in dem Attribut "elementar" bzw. "elementarisch" scheint mir der kognitiv fundamental-genetische Charakter eher ausgedrückt zu sein als durch das Attribut "einfach". Vielleicht werden die Textabweichungen aber als interpretativ bewußt vorgenommene Nuancen überbewertet, wenn man vermutet, daß sich hierdurch Auslegungen in Richtung auf eine an aktuellen Produktionsbedürfnissen orientierte Auswahl der "Prinzipien" einerseits und eine Legitimierung von werkunterrichtlich-handwerklicher Unterweisung andererseits manifestieren.

Die gesamte Aufzählung aus der "Genfer Resolution" übernimmt Gončarov als Darstellung der "Bestandteile kommunistischer Erziehung", die er nun nacheinander abhandelt (vgl. MARX 1975, 194f.). Als erstes habe Marx die geistige Erziehung genannt und sie damit in der Reihenfolge als wichtigste herausstellen wollen. Sie deckt sich für Gončarov mit dem "Studium der Grundlagen der Wissenschaften" (osnovy nauk) (GONČAROV 1951, 5). Stalin wird schließlich mit seiner For-

derung nach Erhöhung des kognitiven Niveaus der Arbeiter zitiert, und auch Lenin gilt als Zeuge dafür, daß die "geistige Bildung ... das wichtigste und leitende Moment in der Erziehung des neuen Menschen" sei (a.a.O., 7).

Eng mit der geistigen Erziehung, aber ohne diese nicht sinnvoll denkbar, ist der "technische Unterricht" oder die "polytechnische Erziehung" (a.a.O., 5), die Gončarov demnach gleichsetzt. Der Autor will die polytechnische Bildung nicht als monoteknische, spezialisierte Berufsausbildung mißverstanden wissen (dies wohl gegen Bestrebungen in der Sowjetunion), sondern anscheinend als Grundlagenwissen für alle Berufssparten. Nach Engels' Aussage (in "Grundsätze des Kommunismus") seien als "allseitig entwickelte Menschen solche Menschen" zu verstehen, "die die Fähigkeit besitzen, sich im ganzen Produktionssystem zu orientieren" (a.a.O., 8), Individuen, die ihre allseitig entwickelten Fähigkeiten in der neuen Gesellschaft allseitig zur Anwendung bringen können. Von der Ambivalenz dieser Disponibilität ist hier nicht explizit die Rede, da es, wie Gončarov im Zusammenhang mit der ethischen Erziehung betont, in der Sowjetunion "keine Widersprüche zwischen Individuum und Gemeinschaft" gibt (a.a.O., 12): die Bedürfnisse des Individuums sind per definitionem die der sozialistischen Gesellschaft.

Als Voraussetzung der polytechnischen Erziehung bezeichnet Gončarov, mit einem Verweis auf jene Stelle im "Kapital, Bd.1", die Verbindung von Unterricht und produktiver Arbeit, die im Parteiprogramm der KPdSU (B), wie auch von Lenin immer wieder gefordert worden sei (vgl. MARX 1969, 508). Dabei verweist Gončarov auf Leninsche Äußerungen im Zusammenhang mit der Elektrifizierungskampagne, die immerhin über dreißig Jahre alt sind, und ignoriert so den Umstand, daß seit dieser Zeit in bezug auf die technische Entwicklung des Landes wie auf die polytechnische Bildung einige Veränderungen stattgefunden haben (vgl. Exkurs C). Außerdem zitiert Gončarov bezeichnenderweise den ZK-Beschluß vom September 1931, in dem die stalinistische Interpretation polytechnischer Bildung erscheint, wenn er sich für die Unterordnung der produktiven Betätigungen unter die Lehr- und Erziehungsziele der Schule ausspricht (a.a.O., 9).

Dem damaligen Kurswechsel in bezug auf die polytechnische Bildung gemäß nennt Gončarov im folgenden als Momente produktiver Arbeit auch lediglich das Erlernen "praktischer Handfertigkeit", die Betätigung in schulischen Laboratorien, Arbeitsräumen und Versuchsgärten bzw. Ausflüge zu Produktionsstätten (a.a.O., 10).

Neben der körperlichen Erziehung (a.a.O., 13) befaßt sich der Autor aber nach der Systematik der Sowjetpädagogik auch mit ästhetischer (a.a.O., 13f.) und ethischer Erziehung, die beide nicht ausdrücklich von Marx erwähnt werden, die er aber sicherlich auch zu einer allseitigen Entwicklung gezählt hätte. Als Beleg zitiert Gončarov aus Engels' "Anti-Dühring" (a.a.O., 6).

Zentrales Ziel der ethischen Erziehung ist bei Gončarov die "neue Beziehung zur Arbeit, die kommunistische Beziehung zur Arbeit" (a.a.O., 10), allgemeiner als Erziehung der Heranwachsenden zur bewußten Disziplin, denn für sie bedeutet Arbeit zunächst hauptsächlich Lernen (a.a.O.) !

Unter den Ausführungen zur ethischen Erziehung findet sich auch das sowjetische Vorbild (durchsetzt vom Personenkult) für das Ideal des deutschen Patriotismus in der DDR wieder: "Eine der Hauptaufgaben der Schule ist es, eine Generation sowjetischer Patrioten zu erziehen, eine Generation von Menschen, die ihr Leben lang der Heimat, der Kommunistischen Partei, der sowjetischen Regierung und dem großen Führer der werktätigen Menschheit, Stalin, ergeben sind, und die die Feinde des Volkes hassen." (a.a.O., 11; im Original hervorgehoben)

Der bewußte und disziplinierte Einsatz für die Sowjetunion, nach dem Krieg nun besonders in der Produktionsarbeit, ist ein Zeichen dieses Patriotismus.

"Im marxistischen Sinne ist also die allseitige Entwicklung eines Menschen die Einheit von geistiger Erziehung, polytechnischer Bildung und physischer, ethischer und ästhetischer Erziehung." (a.a.O., 6; im Original hervorgehoben)

Dieses kommunistische Erziehungsziel wird als Summe der "besten" Ideen der Vergangenheit und zugleich als Weiterentwicklung in der sozialistischen Gesellschaft begriffen. Die Realisation, wie sie in der Sowjetunion vorgenommen wird, ist für den Aufbau und den Erhalt der kommunistischen Gesellschaft unerläßlich, u.a. auch deshalb:

"Die kommunistische Gesellschaft setzt äußerste Diszipli-

niertheit, Arbeitsproduktivität und die maximale Entwicklung der Produktivkräfte voraus. Die allseitige Erziehung wirkt an der Lösung dieses Problems mit." (a.a.O.)

Im Gegensatz zu S.Schwarz setzt Gončarov weniger besondere Akzente auch aktuell interessierender Aspekte des Marxschen Beitrages zur Pädagogik, sondern entfaltet eher in lehrbuchartiger Weise die Systematik des "kommunistischen Erziehungszieles" von der allseitig entwickelten Persönlichkeit. Er begründet die Notwendigkeit eines solchen Zieles und den besonderen wissenschaftlichen Charakter gerade dieses Zieles und stellt die einzelnen Aspekte nach momentanem sowjetischen Verständnis dar. Mit den Marxschen Äußerungen verfährt er methodisch in der bekannten Weise und ordnet auch ihre Rezeption funktional in der üblichen Art ein. Der von Schwarz wie Gončarov zu Beginn der Ausführungen gepflogene historische Zugang bleibt auch bei Gončarov in bezug auf die Marx-Rezeption ohne Folgen: die Klassiker Marx und Engels werden bei und nach Bedarf für die Legitimierung der sozialistischen Pädagogik in der Sowjetunion zitiert.

Angesichts dieser ahistorischen Rezeptionsweise verwundert es nicht, wenn die pädagogische Marx-Rezeption von der in den Jahren 1951/52 vom DPZI veranstalteten, methodologisch bedeutenden und vom neuen Direktor W.Dorst im November 1951 eröffneten (DORST 1951) Erbediskussion auf den sog. "Sonnenabend-Konferenzen" (2) anscheinend unberührt blieb. In den Thesen des DPZI wurde denn auch F.A.W.Diesterweg als "der bedeutendste bürgerliche Pädagoge in Deutschland" bezeichnet (THESEN 1953, 101; Kritik in: WOLF 1954, 124; vgl. auch: WIESE 1972, 84ff.; RANG 1980, 178ff.). Das zeigt, was faktisch unter den zu erschließenden progressiven Traditionen, von denen man auf dem III.Parteitag (1950) und auf der VII. ZK-Tagung (1951) gesprochen hatte (BERTHOLD 1970, 261), verstanden wurde, obwohl einige Diskussionsbeiträge gerade vor dieser Vorgehensweise warnen: ein utilitaristisches Herangehen an ein undifferenziert aufgenommenes bürgerliches Erbe, in der Absicht, besonders in didaktisch-methodischer Hinsicht gewisse "Rezepte" von den Pädagogen jener Zeit übernehmen zu können (RANG-DUDZIK 1976, 476ff.). Daß diese Hoffnung scheiterte, zeigte sich schon in den Erbediskussionen

(RANG 1980, 239). Noch zwanzig Jahre später kritisieren diesmal Literaturwissenschaftler (was aber auch von der pädagogischen Historiographie übernommen wurde) im Zusammenhang mit der "Vollstrecker"-Theorie die methodisch unreflektierte und mit historisch-materialistischen Ansprüchen offensichtlich nicht übereinstimmende Vorgehensweise (3).

Auslöser der Erbediskussionen der frühen 50er Jahre war eine damals publizierte Stalin-Arbeit zu Fragen der Sprachwissenschaft (STALIN 1951; vgl. auch: LANGEWELLPOTT 1973, 148f.). In jener Zeit des Stalin-Kultes evozierte jegliche theoretische Äußerung Stalins eine entsprechende Beschäftigung und Auswertung. So auch diese Schrift, zu deren "Bearbeitung" das ZK der SED im Juni 1951 eine eigene "theoretische Konferenz" veranstaltete. Dem Büchlein waren neue Aspekte des Verhältnisses von "Basis" und "Überbau" zu entnehmen, was für das Phänomen Erziehung zuordnungsmäßig Konsequenzen hatte. Obwohl darin auch die von Lenin herrührende "Zweikulturentheorie" vertreten wurde, hat man seinerzeit die unterdrückten Tendenzen der Arbeiterbewegung in Deutschland, mit der Marx später in Zusammenhang gebracht wurde, nicht beachtet. H.Siebert hatte zuvor die Pädagogik dieser Bewegung schon als entweder opportunistisch oder links-sektiererisch abgelehnt (SEMBERG 1950, 6).

Als man drei Jahre später die "Repräsentanten der deutschen revolutionären Arbeiterbewegung" schon beachtete, kritisierte der etwas verspätete Beitrag von W.Wolf an der Erbediskussion, daß dort in der betonten Rezeption von Diesterweg dessen "klassenmäßige Begrenztheit" tendenziell übersehen worden sei (WOLF 1954, 124). Diese Begrenztheit, schickt Wolf zur Diskussion nach, gelte aber nicht für die Klassiker Marx und Engels und ihre pädagogischen Äußerungen. Für diese qualitativ anderen Beiträge sind die Probleme der Erberezption anscheinend nicht zutreffend.

Die Marx'schen Äußerungen erscheinen in der Wolfschen Kritik noch in einem weiteren Zusammenhang. Der Deutschdidaktiker W.Bredendiek war als Diskutant in der Auseinandersetzung um das pädagogische Erbe besonders an einer "pädagogisch-methodischen" (eigene Hervorhebung des Autors !) Auswertung interessiert (DISKUSSION 1952, 53ff.). In seinem Diskussions-

beitrag verweist er auf den aus dem ersten Exkurs bekannten Pädagogen H. Wolgast als seines Wissens ersten bürgerlichen Pädagogen (1896 !), "der die Bedeutung von Karl Marx auch für die Pädagogik erkannte und anerkannte" (a.a.O., 57). Diese versuchte Rehabilitation des Reformpädagogen Wolgast über seine vermeintlichen Verdienste zur Marx-Rezeption greift Wolf als ein Beispiel für die Folgen der Vernachlässigung des "Parteilichkeitsprinzips" in der Erberezeption an (WOLF 1954, 125f.)(4) und moniert an Bredendieks Hinweis, daß Wolgast die Marxschen Äußerungen unzureichend, ja im Interesse der Bourgeoisie verfälschend rezipiert habe. Nicht jede Marx-Interpretation und Inanspruchnahme seiner pädagogischen Äußerungen ist demnach legitim. Damit ist aber die politische Machtfrage wieder eingeholt (5).

3.10 1952/53: Der erste eigene Versuch einer systematischen Pädagogik und der Beginn der Polytechnikdiskussion

H.Weber bezeichnet in seiner DDR-Geschichte das Jahr 1952 als Höhepunkt der Stalinisierung in der DDR (WEBER 1976, 34). Auch wenn dem nur bedingt zuzustimmen ist, so findet in diesem Jahr sozialpolitisch doch ein Ereignis statt, das angesichts der inderdeutschen Zuspitzung auf zwei Staaten, die beginnen, Mitglieder feindlicher Militärpakte zu werden und so wieder eigene Militärverbände einrichten (geplanter Beitritt der Bundesrepublik Deutschland zur Europäischen Verteidigungsgemeinschaft, Kasernierte Volkspolizei in der DDR), die Weichen für weitere Entwicklungen setzen sollte: die SED kündigte auf ihrer 2.Parteikonferenz im Juli nun offen die "planmäßige Errichtung der Grundlagen des Sozialismus in der DDR" an. Die dominierende Rolle der SED war so weit gediehen, daß dieser Zielsetzung bald alle Parteien des Landes zustimmten und die Massenorganisationen sich auf die neue Arbeit vorbereiteten (a.a.O., 161f.).

Bildungspolitisch fand der Entschluß der Parteikonferenz Niederschlag im Beschluß des Politbüros "Zur Erhöhung des wissenschaftlichen Niveaus des Unterrichts und zur Verbesserung der Parteilarbeit an den allgemeinbildenden Schulen" vom gleichen Monat (ERHÖHUNG 1970; vgl. UHLIG & al. 1974, 142ff.), in dem auch Maßnahmen enthalten sind, die vom Ministerium für Volksbildung und vom DPZI zu treffen waren (ERHÖHUNG 1970, 423f.).

Nach der Darstellung von Ch.Langewellpott hat sich die Erziehungswissenschaft in der DDR bis 1951 in Wiederholungen der schulpolitischen Direktiven erschöpft. Im Laufe des Jahres wurde jedoch, allerdings wieder über Direktiven, eine partielle Veränderung der Wissenschaft eingeleitet. In Stalins letzter theoretischer Schrift über "Ökonomische Probleme des Sozialismus in der UdSSR" (STALIN 1952), die wie die vorige über Fragen der Sprachwissenschaft auch in der DDR intensiv studiert wurde, waren die Wissenschaften in ihrer Bedeutung für den Aufbau des Sozialismus/Kommunismus herausgestellt worden. So richteten sich die Direktiven der SED jetzt auch an die Erziehungswissenschaft.

Diese entwickelte nun "Anfänge einer abgehobenen pädagogischen Theorie" (LANGEWELLPOTT 1973, 117f.), die bis 1952 schon in bezug auf "Gegenstandsbestimmung, Wissenschaftstheorie und pädagogisch-empirischen Forschungsansatz systematisiert" worden war (a.a.O., 16 u. 154ff.).

Die beispielhaften Beiträge aus der Sowjetunion, die zeitweise eine solche Theorie tendenziell ersetzt und deren Ausführungen die Wissenschaftler in der DDR bisher z.T. sklavisch kopiert hatten, sollten in diese eigenen Anfänge einer systematischen Theorie einbezogen werden: das Lernen von der Vorgehensweise dieser Beiträge war nun angesagt, nicht das Kopieren (a.a.O., 144).

Trotz der relativen Autonomie in der theoretischen Explikation spricht aber Langewellpott von der "Pädagogischen Wissenschaft als Verdopplung schulpolitischer Verordnungen" (a.a.O., 132, Titel), da die Wissenschaft in ihrer Entwicklung gänzlich von den offiziellen Direktiven und so den Kurswechseln der politischen Linie abhängig ist. Die Direktiven sollten das Bewußtsein der pädagogischen Theoretiker und Praktiker im Sinne der jeweiligen Linie prägen und sie dafür mobilisieren (a.a.O., 136).

Diese ideologische Abhängigkeit zeigte auch für den Charakter der Wissenschaft Folgen. Aus dem "Bereich bloßer Meinungsäußerungen und privater pädagogisch-wissenschaftlicher Bemühungen" der Zeit vor 1948/49 enthoben, bekamen die Aussagen der Wissenschaft nun die "Verbindlichkeit eines wissenschaftlichen Beweises", ihnen kam "'parteiliche' Wahrheit" zu (a.a.O., 132): nur eine (pädagogische) Wissenschaft konnte die wahre, richtige sein, und dies war dem eigenen dogmatischen Verständnis als Marxisten-Leninisten gemäß die eigene Wissenschaft. Alle anderen nicht damit zu vereinbarenden Aussagen erschienen als klassenfeindlich, als die von Verrätern an der Sache des sozialistischen Aufbaus, Differenzen sind politisch zu lösen (und zu beseitigen) und nicht über eine wissenschaftlich-sachliche Diskussion. "Ideologische Unklarheiten und feindliche Auffassungen dürfen an den Schulen der Deutschen Demokratischen Republik nicht mehr geduldet werden", hieß es unmißverständlich im Politbürobeschuß (ERHÖHUNG 1970, 419). Im Zuge der An-

strengungen zur ideologischen Durchsetzung des Entschlusses zum sozialistischen Aufbau trat selbst die Leistungsorientierung in den bildungspolitischen und -theoretischen Beiträgen hinter den Forderungen nach einer moralischen, ideologischen Erziehung zurück (LANGEWELLPOTT 1973, 131).

Der Politbürobeschuß ist aber auch deshalb hervorragend, weil hier im Zusammenhang mit dem sozialistischen Aufbau zum ersten Mal in einem offiziellen Dokument der DDR die "allseitig entwickelte Persönlichkeit" (ERHÜHUNG 1970, 419) als Subjekt des Aufbaus und Garant des Erhalts der neuen Gesellschaft gefordert und als das "sozialistische Erziehungsziel" (UHLIG & al. 1974, 145) verabsolutiert wird.

Die Wissenschaft in der DDR, die die Gesetzmäßigkeiten und Wege zur Erziehung einer solchen allseitig entwickelten Persönlichkeit aufzuzeigen hatte, die systematische Pädagogik, wurde von W.Dorst, einem ehemaligen, in der Sowjetunion geschulten Kriegsgefangenen, in einem ersten Versuch, eine lehrbuchartige Darstellung dieser Pädagogik zu schaffen, erst im Jahr 1953 vorgestellt: "Erziehung, Bildung und Unterricht in der deutschen demokratischen Schule" (DORST 1953c ; vgl. auch: LANGEWELLPOTT 1973, 155ff.).

Dieses schon im Juli 1952 abgeschlossene Buch, das für die folgenden Jahre das einzige eigene pädagogische Fundamentalwerk bleiben sollte, lehnt sich stark an die sowjetischen Vorbilder an und übernimmt in formaler Hinsicht viele Gliederungsmerkmale und inhaltlich etwa auch die Reihung der fünf Bestandteile allseitiger Bildung.

Dorst führt in seinem Buch zunächst vier Grundlagen von Erziehung, Bildung und Unterricht in der DDR auf: die neue Verfassung mit dem Inhalt einer demokratischen Gesellschaftsordnung als sozialem Rahmen und wert-/zielsetzender Instanz für die neue Schule (a.a.O., 9ff.), der Marxismus-Leninismus (in der Stalinschen Variante) als progressive "weltanschauliche, ideologisch-politische", Wissenschaftlichkeit garantierende Grundlage (a.a.O., 21ff.), die Fachwissenschaften in Form der von "jedem werktätigen Menschen" anzueignenden "Grundlagen der Wissenschaften" (osnovy nauk !)(a.a.O., 35ff.) und schließlich die pädagogische Wissenschaft selber (a.a.O., 41ff.), für die die Sowjetpädagogik das bestimmende Vorbild

- bis hin zur Gegenstandsbestimmung - darstellt. Die Sowjetpädagogik ist nach Dorst "Vorbild, ... Leitstern, ... Richtpunkt der Entwicklung der wissenschaftlichen Pädagogik in Deutschland" (a.a.O., 60). Das bedeutet aber nicht, daß diese ausländische Pädagogik (wie tendenziell in den Jahren 1950/51 geschehen) einfach von den deutschen Pädagogen übernommen und statt einer eigenen eine der Grundlagen von Erziehung und Bildung in der DDR werden soll. Die Rezeption der Sowjetpädagogik "enthebt uns nicht der eigenen theoretisch-wissenschaftlichen Anstrengungen" und dient methodisch und inhaltlich lediglich als Korrekturpunkt für eigene Anschauungen und Aktivitäten (a.a.O.). Die Sowjetpädagogik ist zwar, wie H.Siebert 1948 feststellte, die einzig existente bzw. entwickelte und damit verfügbare wissenschaftlich-sozialistische Pädagogik, doch sollte die deutsche Erziehungswissenschaft, so der Anspruch, nicht eine Kopie des sowjetischen Vorbildes sein. Daher unternimmt Dorst in seinem Buch im folgenden den Versuch, die Merkmale einer fortschrittlichen deutschen Pädagogik zu bestimmen (a.a.O., 60ff.), die methodisch wie inhaltlich den Aussagen der Weltanschauung Marxismus-Leninismus entspricht, denn das war auch das hervorragende Charakteristikum der Sowjetpädagogik: es ist der Marxismus-Leninismus, der die Wissenschaftlichkeit, Fortschrittlichkeit und d.h. Parteilichkeit für die Arbeiterklasse, und alleinige Gültigkeit einer Wissenschaft, die seinen Aussagen adäquat ist, garantiert. Durch die weltanschauliche Grundlage des Marxismus-Leninismus gelangt Dorst aber doch zwangsläufig in allen fundamentalen pädagogischen Fragen zu prinzipiell den gleichen Aussagen, die schon von der vorbildlichen Sowjetpädagogik gegeben wurden.

Der Marxismus-Leninismus jener Zeit ist allerdings eine Stalinsche Theorie und geht als Leninsche Weiterentwicklung des Marxismus in Stalinscher Interpretation über die theoretischen Äußerungen des Klassikers Marx hinaus. Daher dienen die Aussagen des historischen Autors Marx (bzw. Engels) wie in den schon behandelten, vorbildlichen Lehrbüchern aus der Sowjetunion auch in Dorsts Werk nur neben denen anderer marxistisch-leninistischer Klassiker wie Lenin und Stalin der Begriffs- und Gegenstandsbestimmung einer fortschritt-

lichen pädagogischen Wissenschaft. Und obwohl im obligaten historischen Abriß zur Entwicklung der Pädagogik die pädagogischen Äußerungen des Klassikers Marx (wie in den sowjetischen Vorbildern) nicht dargestellt werden, sondern hauptsächlich progressive bürgerliche Pädagogen, nun aber deutschsprachige (a.a.O., 42ff.), und auch im sonstigen Text auf Marx allenfalls en passant Bezug genommen wird, spricht Dorst den marxistisch-leninistischen Klassikern eine konstitutive Bedeutung für die Formulierung eines Bildungs- und Erziehungszieles zu: sie haben den dialektischen und historischen Materialismus "auf die Erforschung der Erziehung ausgedehnt und die Grundlagen der wissenschaftlichen Pädagogik und damit auch die Grundlagen der wissenschaftlichen Theorie vom Erziehungsziel der Schule gelegt" (a.a.O., 127), was u.a. mit Hilfe einiger Marx-/Engels-Zitate zum Klassencharakter der Erziehung (aus der "Deutschen Ideologie", dem "Manifest" und den "Grundsätzen"; a.a.O., 127ff.) belegt wird.

Dieses Erziehungs- und Bildungsziel der Schule wird bekanntlich allgemein als Herausbildung einer allseitig entwickelten Persönlichkeit verstanden (vgl. z.B. auch: GONČAROV 1951), als deren theoretischer Mitbegründer der Klassiker Marx auch bei Dorst erscheint. Auf Marx führt er im übrigen alle fünf "hauptsächlichen Bestandteile" des Prozesses der Herausbildung dieser Persönlichkeit zurück (DORST 1953c, 150ff.), wobei die Darstellung der polytechnischen Erziehung immerhin schon den größten Umfang besitzt (17 Seiten; a.a.O., 171ff.), gefolgt von der sittlichen (16 Seiten) und intellektuellen Erziehung (14 Seiten).

Die polytechnische Erziehung sei in der deutschen demokratischen Schule, so räumt Dorst ein, bisher wenig beachtet worden, auch sei sie für den deutschen Lehrer ein neues Gebiet und erst durch die Sowjetpädagogik (1948/49), selbst terminologisch, vermittelt worden (a.a.O., 171). Daher bestünden noch viele Unklarheiten in bezug auf diesen Bestandteil allseitiger Persönlichkeitsentwicklung, wie z.B. die Verwechselungen mit spezieller Berufsbildung, bloßem Werkunterricht oder der historischen Idee der Arbeitsschule, die demnach noch immer eine gewisse Popularität unter den

Pädagogen der DDR besaß, zeigten. Trotzdem gebe es schon einige Lehrer, die Versuche in Richtung polytechnischer Erziehung unternehmen (a.a.O., 172). Doch obwohl gerade allein von der Sowjetpädagogik in dieser Beziehung zu lernen sei, seien die Ausführungen in den übersetzten und somit allgemein verfügbaren sowjetischen Lehrbüchern noch nicht ausreichend, um konkrete didaktisch-methodische Handlungsanweisungen aus ihnen zu ernalten. Dorst verschweigt dabei, daß man in der Sowjetpädagogik selbst erst wieder begonnen hat, das Problemfeld zu diskutieren, die mangelnde praktische Brauchbarkeit der Ausführungen in den Lehrbüchern aus den 40er Jahren daher nicht verwunderlich ist (wenn man überhaupt von allgemeinen Lehrbüchern solch spezifischen Informationen erwarten kann).

Dorst begründet im folgenden die gesellschaftliche und pädagogische Notwendigkeit polytechnischer Erziehung beim Aufbau einer sozialistischen und kommunistischen Gesellschaft (wobei er auch den aus der frühen sowjetischen Polytechnikdiskussion bekannten A.G.Kalašnikov zitiert) besonders darin, daß sie unverzichtbares Mittel zur Ausbildung der benötigten qualifizierten Facharbeiter der kommunistischen Gesellschaft sei (a.a.O., 173ff.). Diese Argumentation entspricht, wie dargestellt, der damals gängigen sowjetischen Interpretation.

Im Anschluß versucht Dorst die Notwendigkeit polytechnischer Erziehung auf fünf Seiten mit Äußerungen der marxistisch-leninistischen Klassiker zu belegen (a.a.O., 176ff.). Dieser eigens den Klassikern gewidmete Abschnitt läßt sich bei keinem der anderen vier "Bestandteile" finden (zur sittlichen Erziehung wird wie gewöhnlich, aber en passant, besonders A.S.Makarenko zitiert), so daß auch durch den Bezug auf autoritativ zu verstehende Klassikeräußerungen die besondere Legitimationsbedürftigkeit der polytechnischen Erziehung hervorgehoben wird.

Drei der fünf Seiten sind dabei den Äußerungen von Marx und Engels gewidmet, die erst an dieser Stelle des Buches so ausführlich rezipiert werden. Diesen Klassikern schreibt Dorst zu, als erste die polytechnische Erziehung und Bildung gefordert und wissenschaftlich begründet und die

"wichtigsten Prinzipien zur Verwirklichung" (a.a.O., 176) dargelegt zu haben. Sie erscheinen also als die eigentlichen, wissenschaftlichen Begründer dieses aktuellen Bestandteiles allseitiger Persönlichkeitsentwicklung. Es folgen ein seitenlanges Zitat (a.a.O., 177f.) aus dem "Kapital, Bd.1" über die industrielle Notwendigkeit eines allseitig disponiblen Arbeiters und erste Ansatzpunkte seiner Verwirklichung (MARX 1969, 510ff.), wobei erstmalig der Marxsche Begründungszusammenhang mitzitiert wird; außerdem aus der gleichen Quelle ein bekanntes Zitat (mit dem Verweis auf R.Owen) zur progressiven Verbindung von Unterricht und produktiver Arbeit und ihrem Nutzen sowohl für die Produktivitätssteigerung als auch als "einzige Methode zur Produktion vollseitig entwickelter Menschen" (a.a.O., 507f.); ein (schon bei S.Schwarz vorfindbares; vgl.Kap.3.8) Zitat aus Engels' "Grundsätzen des Kommunismus" zur Notwendigkeit polytechnisch gebildeter Produzenten (ENGELS 1974, 376); schließlich aus der "Genfer Resolution" die Aufzählung der drei (!) Erziehungsbestandteile (obwohl er weiter vorne alle fünf auf Marx zurückführt) und ein Zitat über den Nutzeffekt der "Verbindung von bezahlter produktiver Arbeit, geistiger Erziehung, körperlicher Übung und polytechnischer Ausbildung" (MARX 1975, 194f.), wobei Dorst eine russische Textfassung zurückübersetzt und (gemäß der damaligen russischen Werkausgabe) von "technischer" (statt "poly-") Erziehung bzw. vom "Umgang mit den einfachsten Werkzeugen" (statt "elementaren") redet.

In fünf Punkten faßt Dorst dann die Aussagen dieser Zitate zusammen und erklärt sie (DORST 1993c, 179). Erstens sei es für den modernen Produktionsprozeß möglich und sogar notwendig, daß man die wissenschaftlichen Grundlagen und Prinzipien der Produktionsprozesse allen Gesellschaftsmitgliedern als Allgemeinbildung vermittelt und dieses Wissen zur Entwicklung der Produktion eingesetzt wird. Dies betrifft allgemein die Legitimation der aktuellen polytechnischen Bestrebungen durch Äußerungen der Klassiker und spricht die schon bei Marx erwähnte, angesichts des aktuellen Fünfjahresplanes interessante Ambivalenz eines solchen polytechnischen Unterrichts als Bestandteil der Bildung allseitig entwickelter Persönlichkeiten und gleichzeitig als

wesentliches Mittel der Steigerung der Produktivität so gebildeter Produzenten an.

Als zweites hebt Dorst noch einmal den Inhalt dieser Bildung hervor, nämlich die Erkenntnis der Grundprinzipien aller Produktionsprozesse und das Erlernen des Umgangs mit jenen "einfachsten" Werkzeugen. Drittens stellt die polytechnische Erziehung für Dorst einen selbständigen Teil dar, der mit den anderen Bestandteilen allseitiger Bildung dennoch verbunden ist. Diese Bemerkung scheint mir darauf hinzudeuten, daß Dorst (wie seinerzeit offizieller Tenor) für ein fächerübergreifendes polytechnisches Prinzip plädiert, nicht aber für ein Fach "Polytechnischer Unterricht".

Viertens sei die volle Entfaltung polytechnischer Erziehung erst im Rahmen einer sozialistischen/kommunistischen Erziehung möglich (also in einer entsprechenden Gesellschaft), wobei er auf dem Unterschied zwischen einer Forderung nach polytechnischer Erziehung der Arbeiter im Kapitalismus (mit dem Ziel der Schaffung einer "allseitigen Beweglichkeit der Arbeiter") und der Forderung nach polytechnischer Erziehung im Sozialismus und Kommunismus (mit dem Ziel des "vollseitig entwickelten Menschen") insistiert. Die schon bei Marx vorgenommene prinzipielle Unterscheidung (MARX 1969, 512; vgl. auch Kap.3.5) interpretiert Dorst als qualitative Differenz zwischen der für die Kapitalbedürfnisse disponiblen Arbeiterschaft (doch wer erhebt nach Marx hier die Forderung nach polytechnischer Erziehung ?) und dem allseitig disponiblen Mitglied einer kommunistischen Gesellschaft, das den objektiven, wechselnden Arbeitserfordernissen dieser Gesellschaft gerecht wird, wobei das Interessenproblem der Disponibilität vermutlich gemäß der "kommunistischen Fiktion" verschwindet.

Ein Problem, das im Verlauf der gesamten Polytechnikdiskussion der 50er Jahre noch erscheinen wird, spricht Dorst vorerst allerdings nicht an, wenn er sozialistische und kommunistische Gesellschaft (trotz der im Marxismus-Leninismus üblichen Unterscheidung) in einem Atemzug nennt: die DDR will seit 1952 offiziell die "Grundlagen des Sozialismus" aufbauen, während die vorbildliche Sowjetunion sich auf einer erheblich "höheren" Sozialstufe wähnt. Daher, so

wurde verschiedentlich gegen die Realisierung einer polytechnischen Bildung in der DDR eingewandt, sei die Einführung eines polytechnischen Unterrichts für die Sowjetunion sicher sinnvoll (obwohl auch da nicht unumstritten), aber für die DDR als Land, das erst am Anfang des sozialistischen Aufbaus stehe, noch nicht. Es ist dies der einzige möglicherweise problem erzeugende Punkt bei der engen Anlehnung an die Sowjetpädagogik, daß die beiden Gesellschaften in ihrer Entwicklung nicht ohne weiteres gleichzusetzen, gewisse aktuelle Merkmale der sowjetischen Pädagogik erst mit einer zukünftigen DDR kompatibel sind.

Der frühe Vorstoß W.Wolfs (WOLF 1949; vgl.Kap.3.7) war vermutlich seinerzeit auch deshalb nicht aufgenommen worden, weil für einen Realisationsversuch nach eigenen Vorstellungen die ökonomischen und politischen Voraussetzungen fehlten (SCHMIDT 1973, 51). Der offizielle Startschuß für solche Versuche war jedoch damals auch in der Sowjetunion noch nicht gegeben worden, so daß erst 1952 nach dem XIX. Parteitag der KPdSU bzw. dem Politbürobeschuß der SED eine breitere Diskussion um das Thema polytechnische Bildung in der DDR begann, als nämlich die gesamten Voraussetzungen als formell erfüllt betrachtet werden konnten. Nun intendierte man (wie in der Sowjetunion), die "Anfangsgründe" einer solchen Bildung nach "Maßgabe des Möglichen" unter Verwendung sowjetischer Erfahrungen und Erkenntnisse (mangels eigener) zu realisieren, wobei in einem Materialband zur Diskussion in der DDR durchaus auf "historische, internationale, wirtschaftliche und andere" Unterschiede zwischen beiden Ländern verwiesen wurde (Vorwort des Staatssekretariats für Berufsbildung in: MATERIALIEN 1953, 3). Dennoch rezipierte man in der DDR trotz anderer Problemlage faktisch die sowjetische Konzeption einer polytechnischen Bildung mit den dort kohärenten Verallgemeinerungsbestrebungen in bezug auf eine Sekundartbildung (SCHMIDT 1973, 59).

Fünftens bezeichnet Forst in seinem Buch schließlich als "wichtigste pädagogische Form" einer Realisation des Marx'schen Postulats der Verbindung von Unterricht und produktiver Arbeit den Erwerb von naturwissenschaftlichen und

technologischen Kenntnissen und praktischen Erfahrungen und Fertigkeiten in Hinblick auf die spätere Tätigkeit in der Produktion. Dorst scheint hier von einer Verbindung im Sinne der von Stalin reaktivierten Formel von der Einheit von Schule und "Leben" als Telos einer polytechnischen Erziehung auszugehen, weshalb er umgekehrt sagen kann, daß diese Verbindung die (ideologische) Voraussetzung für die Verwirklichung der polytechnischen Erziehung sei (1).

Nachdem Dorst auf den verbleibenden beiden Seiten Lenin als Verteidiger der Marxschen Anschauungen gegen gewisse Verfälschungsversuche (2) - indem er die polytechnische Bildung eng mit der intellektuellen verband (DORST 1953c, 179)- und mit Stalin als Weiterführer der Marxschen Vorstellungen - indem sie sie historisch konkretisierten (a.a.O., 180) - dargestellt hat, kehrt er zur polytechnischen Erziehung in der DDR zurück (a.a.O., 181ff.).

Bevor er sich der Darstellung von Inhalt, Prinzipien und Methoden, auch anhand von Beispielen, zuwendet (a.a.O., 186ff.), äußert sich Dorst grundsätzlich zur polytechnischen Erziehung als Hauptbestandteil einer Erziehung zur Entwicklung sozialistischer Persönlichkeiten. Nicht einseitige Spezialisten wolle man heranbilden, sondern allseitig gebildete Produzenten, die (nach Marx) die Kenntnis der "Grundprinzipien aller Produktionsprozesse" besitzen (a.a.O., 181). Damit die Produzenten einen solchen Überblick über die gesamte gesellschaftliche Produktion und so eine allseitige Disponibilität erwerben können, müsse man die polytechnische Erziehung (gemäß Marx und Lenin) eng mit der intellektuellen verknüpfen. Hier scheint zunächst das schon bei Siebert vorfindbare sowjetische Verständnis (der 40er Jahre) einer Verbindung von Unterricht und produktiver Arbeit als Einheit von Schule und "Leben" wiederzukehren, das eine fast ausschließlich kognitiv orientierte, lehrbuchbezogene, schulische Vorbereitung auf die spätere Produktionstätigkeit zur Konsequenz hatte. Wenn er nun aber betont, daß unter dieser Verbindung mehr als nur gelegentliche Betriebsbesuche zu verstehen seien (a.a.O., 183), könnte man vermuten, daß er dabei, in Überwindung einer vollständig didaktisierten, bloß schulischen Vorbereitung auf die spä-

tere Produktionstätigkeit in Form eines Unterrichts in "Grundlagen der Produktion", eine tatsächliche Einbeziehung der Schüler in die gesellschaftliche Produktion im Sinne hat. Implizit auf die oben genannten Einwände in bezug auf die unterschiedlichen Entwicklungsstufen der Gesellschaften der Sowjetunion und der DDR eingehend, erklärt Dorst, daß das Umsetzen des Marx'schen Postulats auch in der deutschen demokratischen Schule der DDR in vielfacher Weise (wie einige Lehrer zeigten) möglich sei (a.a.O., 185).

Diese vereinzelt Realisationsversuche gewisser Lehrer betreffen allerdings hauptsächlich unterrichtsmethodische Neuerungen und nicht die erwähnte Einbeziehung. I.A.Kairov, der in seiner Eigenschaft als russischer Volksbildungsminister Ende 1950 die DDR besucht und sich dabei auch zur Frage der polytechnischen Bildung geäußert hatte (3), sprach von Exkursionen und darüber hinaus von praktischen Beschäftigungen für die Schule und zu Hause (wie Modellbau !) und erwähnt unter dem Stichwort der Heranziehung zur gesellschaftlich nützlichen Arbeit lediglich Arbeiten auf dem Schulgrundstück (nach SCHMIDT 1973, 41f.). Diese Konzeption ist wohl auch bei Dorst vorauszusetzen, wie sich noch in der Diskussion von 1953 zeigen wird: er verweist in seiner Äußerung auf weitere, auch außerschulische Möglichkeiten (in der Familie, Jugendorganisation, etc.), die Vorbereitung auf das spätere Berufsleben effektiver zu gestalten.

Obwohl sich so eine gewisse Bewegung im Verständnis polytechnischer Bildung anzeigt, bleibt die Erwartung, daß der Kontakt zur Produktionswelt, sei er auch (bis auf jene Exkursionen) bloß ideell, in den Schülern eine zur Erfüllung der Planziele offensichtlich nötige "Liebe zur produktiven Arbeit" erwecken könne, auch jetzt die gleiche (DORST 1953c, 185).

Interessant ist in diesem Zusammenhang auch ein in der DDR publizierter Beitrag M.N.Skatkins (SKATKIN 1952), der sich mit divergierenden Meinungen zum Thema Verbindung von Unterricht und produktiver Arbeit auseinandersetzt. So kritisiert Skatkin nicht nur die Ansicht des als Lehrbuchautor bekannten F.N.Šimbirev, die aktuell propagierte

Verbindung von Unterricht und "persönlicher Praxis" mit J. Dewey (!) in Zusammenhang zu bringen und als der Durchführung eines systematischen Unterrichts hinderlich abzulehnen (a.a.O., 7), sondern auch Kollegen, die eine solche Verbindung im Sozialismus nicht für nötig halten. Dabei nennt er P.N.Gruzdjev, von dem die bekannte Zusammenstellung pädagogischer Äußerung von Marx und Engels stammt (MARX/ENGELS 1960). Dessen nur kurz angedeuteten Argumente (4) erwidert Skatkin mit einer Berufung auf Marx, daß die Verbindung als Mittel zur Schaffung allseitiger Menschen unverzichtbar sei (SKATKIN 1952, 5f.).

Die polytechnische Bildung ist auch in Dorsts Buch "Erziehung, Bildung und Unterricht in der deutschen demokratischen Schule" der Anlaß, eine umfangreiche Darstellung der einschlägigen Marxschen Äußerungen zu geben. Diese Spezifizierung der Rezeption ist wohl auf dem Hintergrund der (Re-)Aktualisierung polytechnischer Bildung in jener Zeit zu verstehen.

In der Sowjetunion war die schon 1948/49 begonnene theoretische Vorarbeit (u.a. von dem aus der Zeit der frühen polytechnischen Diskussionen und Versuche bekannten A.G. Kalašnikov) in Richtung auf eine neu interpretierte Theorie und Praxis der polytechnischen Bildung 1949/50 von dem damaligen russischen Volksbildungsminister I.A.Kairov aufgenommen worden. Nach dem XIX.Parteitag der KPdSU (Oktober 1952) und der Publikation von Stalins letzter theoretischen Schrift, in der die Kluft zwischen geistiger und körperlicher Arbeit als hinderlich in bezug auf den angestrebten Übergang zum Kommunismus problematisiert worden war (STALIN 1952, 26ff.), erhob man das "polytechnische Prinzip" (ohne besonderes Fach) als Mittel der Herausbildung von für den Übergang nötigen allseitig entwickelten Menschen zur offiziellen bildungspolitischen Leitlinie (vgl. SCHMIDT 1973, 40ff.): der Beginn der sog. "2.Polytechnisierung" des Bildungswesens in der Sowjetunion. Es sollten nach "Maßgabe des Möglichen" erste praktische Schritte in Richtung auf die Beseitigung der genannten Kluft unternommen werden, wobei schwer zu entscheiden ist (was gleichermaßen für die Diskussion in der DDR gilt), ob die konzeptionellen Äußerungen

prinzipielle Aussagen zum Wesen der polytechnischen Bildung darstellen, oder ob damit nur "Übergangsmaßnahmen" umrissen werden. Einen Streit um das Grundsätzliche einer solchen Bildung hielt etwa Kairov auch nicht für nötig, da die einschlägigen Äußerungen der marxistisch-leninistischen Klassiker die nötige theoretische Klarheit geliefert hätten (nach SCHMIDT 1973, 48). In der Begründung einer polytechnischen Bildung und ihrer Legitimation nehmen demnach sowohl in der Sowjetunion wie auch in der DDR die Klassiker-Äußerungen (wobei hier besonders die Marxschen von Interesse sind) eine zentrale Stellung ein. Das Interpretationsproblem dieser (besonders bei Marx) knappen Äußerungen wird offensichtlich nicht reflektiert, obwohl es eigentlich nahegelegen haben dürfte, da in der Diskussion beider Länder die Berufung auf diese Klassikeräußerungen faktisch zur Legitimation unterschiedlicher Polytechnikkonzeptionen, ja sogar zur Ablehnung jeglicher Anstrengungen in diese Richtung diente (wie Skatkins Aufsatz zeigte). Man muß wohl annehmen, daß (wie gewöhnlich) aufgrund der Prämisse, daß nur eine wahre Interpretation dieser Äußerungen existieren kann, alle von der gerade offiziell vertretenen abweichenden Auffassungen als falsche Auslegungen der Klassikeräußerungen zu kritisieren waren und sich das erwähnte Problem den führenden Pädagogen nicht tatsächlich stellte.

In der DDR war der offizielle Startschuß für den Kern der "sozialistische(n) Umgestaltung des Schulwesens der DDR" (UHLIG 1969, 1042), die "Polytechnisierung", der bekannte Politbürobeschuß von 1952, wo zu lesen ist:

"Der planmäßige Aufbau des Sozialismus in unserer Republik fordert, daß sich die Jugend in der allgemeinbildenden Schule die Grundlagen der Wissenschaften und der Produktion aneignet." (ERHÖHUNG 1970, 419)

Daraufhin entstanden spezielle Arbeitsgruppen und entfachte man eine Diskussion um die geeignete Realisation des Prinzips polytechnischer Bildung, die ihren ersten Höhepunkt aber erst im Mai 1953 in der "praktisch-theoretischen" Sonnabend-Konferenz des DPZI (in Berlin) zu diesem Thema fand (vgl. BILDUNG 1954; PFAUTZ 1963; SCHMIDT 1973, 50ff.; PODE 1978, 72ff.).

Diese Konferenz, die maßgeblich von Dresdner Berufspädagogen

wie W.Arnold, W.Lange und H.Kaiser mitgetragen wurde und die hier erstmals eine ausgearbeitete Systematik des polytechnischen Curriculums vorlegten (vgl.a.a.O., 73f.), war anscheinend hauptsächlich zu dem Zweck veranstaltet worden, den pädagogischen Praktikern Anregungen zur Realisierung eben jener "Anfangsgründe" polytechnischer Erziehung zu geben. Auf dieser Konferenz wurden ähnliche Argumente gegen die Realisation einer solchen Bildung vorgebracht wie in der Sowjetunion (vgl. FUCHS 1977, 9), wobei der Hinweis auf die Problematik des unterschiedlichen Entwicklungsniveaus hinzukam.

Der Direktor des DPZI, Dorst, hielt es aber, wie schon in seinem Buch geäußert, für möglich, behutsam die Realisation der "Anfangsgründe" anzugehen (5). Dorst betrachtet die polytechnische Erziehung als ein grundlegendes Unterrichtsprinzip (nicht als spezielles Fach) und setzt sich für eine "Modernisierung" der Unterrichtsmethodik zwecks Effektivierung der Vorbereitungsfunktion ein: weg von der exklusiven Orientierung am Lehrbuch und der Systematik der Wissenschaften. "Grundlagen der Produktion" (neben "Grundlagen der Wissenschaften") heißt für ihn stärkere Einbeziehung technischer Sujets, Einführung von demonstrativen Experimenten, Einsatz technischer Unterrichtsmedien, Einrichtung von Kabinetten und Schulgärten, Durchführung von Exkursionen zu Produktionsstätten etc. (Dorst in: BILDUNG 1954, 24ff.u. 136ff.). Wenn er auf die außerunterrichtlichen/-schulischen Möglichkeiten der Polytechnisierung z.B. bei der produktiven Arbeit der Schüler verweist (a.a.O., 39), so ist damit wohl das Erlernen des Umganges mit den elementaren Werkzeugen gemeint - worunter in der Tat "Hammer, Zange, Säge, Messer, Schere, Nadel" (a.a.O., 25; WOLF 1953a, 338) verstanden wurde -, was nach der Beseitigung des Werkunterrichts mangels Fach vermutlich größtenteils nicht im schulischen Unterricht stattfinden konnte. Selbst diese Form produktiver Arbeit sollte nach Dorsts Ansicht nicht überbetont werden, um die polytechnische Erziehung in ihrer Absicht nicht einzuschränken. Eine solche "Überbetonung" kritisiert Dorst übrigens ausdrücklich als falsche Interpretation der Klassikeräußerungen (nach FUCHS 1977, 9)! Eine noch weiter gehende Verbindung des Unterrichts mit

produktiver, industrieller (?) Arbeit wird von ihm als "polytechnischer Maximalismus" abgelehnt (BILDUNG 1954, 61ff.). Das vorgebrachte Konzept verbleibt so noch weitgehend in der hauptsächlich kognitiven Ausrichtung, produktive Betätigung findet allenfalls als handwerkliche statt (6).

Unter dem Einfluß der Konferenz, die kaum konkrete Ergebnisse für die zu unternehmende Realisation der "Anfangsgründe" erbrachte (FUCHS 1977, 9)(7), überarbeitete aber Dorst sein Buch, besonders dabei den Abschnitt über polytechnische Erziehung, für eine "zweite, verbesserte Auflage", die im gleichen Jahr erschien (DORST 1953c*). Der Gesamtumfang des Polytechnik Kapitels (a.a.O., 222ff.) ist zwar gleichgeblieben, jedoch ist der Abschnitt über einschlägige Klassikeräußerungen - jetzt am Anfang des Kapitels - auf fast acht Seiten erweitert und vollständig umgearbeitet.

Dorst geht in diesem Abschnitt vom hoch zu bewertenden Verdienst der marxistisch-leninistischen Klassiker Marx und Engels aus, eine wissenschaftliche Theorie allseitiger Persönlichkeitsentwicklung und Aussagen über Wege ihrer Realisation "ausgearbeitet" (!) zu haben: "Mit dieser gewaltigen wissenschaftlichen Leistung wurde die moderne Pädagogik begründet." (a.a.O., 222). Die Marxsche Bedeutung für die Pädagogik der DDR war in der ersten Fassung des Textes nicht in dieser Weise betont worden. Ebenfalls ein Novum ist, daß Dorst insistiert, die Theorie der Entwicklung allseitig gebildeter Persönlichkeiten sei integraler und wesentlicher Bestandteil des Marxismus (a.a.O.). Auf diese Weise wird Marx (neben den anderen marxistisch-leninistischen Klassikern) zunächst in seiner Bedeutung für die Pädagogik herausgestellt, um seinen Beitrag anschließend als unverzichtbaren Bestandteil der offiziellen Weltanschauung Marxismus-Leninismus zu legitimieren. Dorst suchte offensichtlich nach einer effektiven, autoritativen Legitimierung seiner noch zu entfaltenden Polytechnikvorstellungen, die er als mit den Marxschen Äußerungen übereinstimmend darstellen wird.

Weiterhin stellt Dorst die Marxschen pädagogischen Äuße-

rungen in ihrem Ursprung dar, nicht als genuin pädagogische Überlegungen oder gar Spekulationen über eine bessere Erziehung, sondern im Zusammenhang mit der Analyse sozioökonomischer Gesetzmäßigkeiten. Auf diese Weise rezipiert Dorst die politische Potenz der Marxschen Aussagen auch zu pädagogischen Fragen mit, setzt die pädagogischen Äußerungen in Bezug zur Marxschen Revolutionstheorie. Der Versuch, den Marxschen Beitrag zur Pädagogik im nomothetischen Geflecht seines Gesamtwerkes darzustellen(a.a.O., 223f.), und damit gleichzeitig die "hohe", humanistische Qualität dieses Beitrages zu belegen (a.a.O., 224), unterscheidet sich deutlich von der bisherigen marxistisch-leninistischen Rezeption in der SBZ/DDR.

Erst nachdem Dorst anhand von Marx- und Engels-Zitaten fünf Grundsätze allseitiger Entwicklung aufgelistet hat (a.a.O., 224f.), geht er schließlich zum polytechnischen Bestandteil, wieder unter Verwendung einschlägiger Zitate, über (a.a.O., 225ff.). Dieser erscheint nun aber nach der Vorbereitung im allgemeinen Teil zum Beitrag der marxistisch-leninistischen Klassiker (im Gegensatz zur ersten Textfassung) nicht als Plädoyer für irgendein spezielles pädagogisches Thema, das über den pädagogischen Gesichtskreis hinaus nicht mehr von besonderem Interesse ist, sondern die polytechnische Bildung wird hier mit Marx eine zentrale Aufgabe der Arbeiterklasse auf dem Weg zur Befreiung der Menschen überhaupt, auf dem Weg zum Kommunismus (a.a.O., 227) !

Abschließend stellt Dorst knapp die Merkmale einer solchen polytechnischen Bildung dar, wie sie besonders bei Lenin beschrieben wurden. Inzwischen kann er sich bibliographisch auf eine einschlägige Materialsammlung mit (unkommentierten) Texten der Klassiker und aus der sowjetischen Diskussion nach dem XIX.Parteitag (MATERIALIEN 1953) stützen - möglicherweise auch die Hauptinformationsquelle für Dorst (vgl. SCHMIDT 1973, 54, Anmerk.21). Diese Darstellung dient der Fundamentierung der Dorstschen Position, wie er sie schon auf der Polytechnikkonferenz vertreten hat und im wesentlichen mit der ersten Textfassung übereingeht. Dorst hat demnach die Überarbeitung dieses Kapitels vorgenommen, weniger um eine veränderte Polytechnikkonzeption

darzulegen, sondern anscheinend hauptsächlich, um die Konzeption mit Hilfe der Klassikeraußerungen noch wirksamer zu stützen.

Wie sein sowjetischer Kollege Kairov geht auch Dorst davon aus, daß gerade diese Konzeption dem entspricht, was die Klassiker, hier besonders Lenin, über das Wesen und die Merkmale einer polytechnischen Bildung ausgesagt haben. So erwecken Kairov und Dorst den Eindruck, man habe nur diese Äußerungen zu rezipieren, um Klarheit über die polytechnische Bildung zu bekommen.

In einer Erklärung der "Pädagogik"-Redaktion zum Politbürobeschuß von 1952 war unter dem Punkt "Geschichte der Pädagogik" die Rede von der "Erforschung und Erschließung des deutschen fortschrittlichen pädagogischen Erbes", wobei besonders die Philanthropisten (eine Parallele zur "philanthropistischen" Lesart der Marxschen Äußerungen ?) und der pädagogische Gehalt der Werke "großer deutscher klassischer Dichter" erwähnt wurden, aber auch von den "pädagogischen Ansichten und Forderungen" bei den "Begründern des wissenschaftlichen Sozialismus" und nun selbst der deutschen Arbeiterbewegung, wo "manches unbekannte Material" vermutet wird (ERKLÄRUNG 1952, 81of.). Für die Explikation und Legitimation einer Theorie polytechnischer Bildung boten sich die Marxschen Äußerungen allerdings an, und in der Tat diente ihre Rezeption nicht erst in den bekannten Dissertationen von H.Karras und besonders G.Krapp (KARRAS 1956; KRAPP 1956) zur Absicherung der theoretischen Notwendigkeit dieser Bildung Mitte der 50er Jahre (vgl. dazu: FUCHS 1977, 26ff.).

Im Jahre 1953 gab es auch äußerlich einen Anlaß, nämlich die Erklärung eines (ersten) "Karl-Marx-Jahres" (135.Geburtstag und 70.Todestag), sich des Marxschen Beitrages zur Pädagogik zu versichern. Schon in diesem Jahr erschien eine große Fülle von Darstellungen, auch und besonders unter dem Aspekt polytechnischer Bildung, wobei wieder Beiträge von Wolf mit ihrem realisationsbezogenen Ansatz hervorzuheben sind (WOLF 1953a u. 1953b). Dorsts oben erläuteter Beitrag (DORST 1953c*), angeregt durch die Diskussion der DPZI-Konferenz, ergreift die Gelegenheit, im Kapitel zur polytech-

nischen Erziehung eine prinzipielle pädagogische Marx-Rezeption vorzulegen, die übrigens textmäßig mit dem entsprechenden Abschnitt in seinem Grundsatzreferat auf der Polytechnikkonferenz ("Die polytechnische Bildung in der deutschen demokratischen Schule") identisch ist (vgl. DORST 1953b, 65off.).

Dorsts Werk "Erziehung, Bildung und Unterricht in der deutschen demokratischen Schule" demonstriert in sinnfälliger Weise mit seinen beiden Fassungen, daß mit dem Jahr 1953 eine neue Etappe in der pädagogischen Marx-Rezeption der DDR beginnt. In diesem Jahr erschien nicht nur eine große Zahl einschlägiger Publikationen, die u.a. deutlich machen, daß die Pädagogik der DDR nicht mehr ohne das Marxsche Denken bzw. die Berufung darauf zu denken ist (8). Die beiden Dorstschen Textfassungen zeigen auch einen rezeptionsmethodischen Fortschritt aus der bisherigen Enge einer immer wiederholten exegetischen Behandlung eines Kanons spezifisch pädagogischer Äußerungen des Klassikers hin zum Versuch, die Eingebundenheit der pädagogischen Äußerungen in das theoretische Gefüge des Gesamtwerkes einer effektiveren Legitimierung eigener Positionen nutzbar zu machen.

Noch weiter gehend bzw. konsequenter als bei Dorst, der beispielsweise in seinem mehrfach abgedruckten (zuerst im Funktionärsorgan der Partei publizierten !) Referat zur DPZI-Konferenz anläßlich des Marx-Jahres noch der bisherigen Rezeption methodisch verpflichtet ist (DORST 1953), sind gewisse Versuche in Beiträgen dieses Jahres von W. Garbe und M. Radtke, während H. Deiters, erstmals nach M.G. Lange (vgl. Kap. 3.6), auch wieder explizit die Marxschen Frühschriften unter pädagogischem Gesichtspunkt rezipiert (DEITERS 1953). Garbe untersucht in "Der Gedanke der polytechnischen Bildung in Karl Marx' Hauptwerk 'Das Kapital'" speziell dieses Marxsche Hauptwerk auf pädagogische Implikationen, unter Berücksichtigung ihrer Einbettung in eine sozioökonomische Analyse, und wird damit zum Vorläufer von Karras (vgl. KARRAS 1956). Radtke verzichtet in "Karl Marx und Friedrich Engels über die Bildungssituation des englischen Proletariats 1830-1870 und das Verhältnis der Volksbildung zu Wirtschaft und Staat" weitgehend auf eine aktuell

interessierte Darstellung der pädagogischen Äußerungen, widmet sich den bildungspolitischen Analysen und Kritiken im Werk von Marx und Engels und geht damit über Dorsts Ansatz, die politische Potenz der Marxschen pädagogischen Äußerungen herauszuarbeiten, hinaus (GAREE 1953; RADTKE 1953). Das Gros der Beiträge des Marx-Jahres verharrete jedoch methodisch bei der bisherigen marxistisch-leninistischen Rezeption und vervollständigte sie allenfalls noch im Sinne des damals üblichen Personenkultes, indem man einen praktischen Pädagogen Marx rezipierte (vgl. dazu Kap.3.4, Anmerk.3).

Für das Jahr 1952 aber läßt sich bis auf Dorsts Beitrag in seinem erst 1953 erschienenen Buch keine explizite Darstellung der Marxschen pädagogischen Äußerungen ausmachen, wenn man von den in den Texten en passant vorgenommenen Verweisen auf Marxsche Äußerungen absieht. Offensichtlich war mit der von Langewellpott festgestellten Stagnation theoretischer Arbeit auch das Bedürfnis nach einer solchen Darstellung momentan (bis 1953) verschwunden.

Nach meiner Sicht stellt sich die Situation gegen Ende des Untersuchungszeitraumes folgendermaßen dar. Das aus der Fundierung und Etablierung einer sozialistischen, "marxistischen" Erziehungswissenschaft entsprungene Bedürfnis, deren Aussagen mit Hilfe von Aussagen der als unbezweifelbare Autoritäten rezipierten marxistischen Klassiker zu explizieren und legitimieren, war vorerst befriedigt. Siebert hatte in grober Skizzierung diese Wissenschaft vorgestellt, und noch Dorst führt in seinem Buch von 1953 vor, wie die Explikation der theoretischen Aussagen dieser Wissenschaft fortlaufend und en passant durch autoritativ zu verstehende Klassikerzitate oder Hinweise auf deren Äußerungen vorgenommen wird. Schwarz hat noch 1951 demonstriert, wenn auch vielleicht in methodisch unzureichender Weise (vgl.Kap.3.8, Anmerk.9), in welcher Art die aktuelle Interpretation der Klassiker als integraler Bestandteil der Theorieentwicklung auszusehen hat. Ohne Bezug auf Marx ist diese Erziehungswissenschaft nicht mehr zu denken, er ist ein selbstverständlicher geworden (auch für die Lehrerbil-

dung). Gleichzeitig waren über die (allerdings pauschale) Auseinandersetzung mit Schrage bestimmte Marx-Interpretationen ausgeschlossen worden. Dieser Rezeptionsstand erscheint gegenüber späteren Darstellungen sicherlich als ein unterentwickelter, dennoch waren die wesentlichen Aussagequellen identifiziert, die wesentlichen Aussageinhalte erfaßt. Damit gab man sich vorerst zufrieden und wandte sich dringlicheren Problemen z.B. methodischer Art zu, denn die Marxschen Äußerungen waren nicht oder nur sehr problematisch für jeglichen Theoriekomplex oder für jegliche praktische Frage verwertbar. Sie betreffen in der Hauptsache einerseits fundamentale, soziologisch oder anthropologisch bestimmte Momente wie die Gesellschaftlichkeit und den Klassencharakter der Erziehung bzw. die Bedeutung der Arbeit für die Erziehung, oder aber die Formulierung eines obersten Erziehungszieles, was Anfang der 50er Jahre entweder in momentan ausreichender Weise expliziert worden war oder angesichts der Stagnation eigener Bemühungen nicht mehr auf der Tagesordnung stand. Zum anderen wurde Marx für das Thema der polytechnische Bildung und ihr Mittel, die Verbindung von Unterricht und produktiver Arbeit, beansprucht, wie dies z.B. Wolf auch getan hat. Dieses Thema interessierte durch bildungspolitische Vorgaben (gemäß der Einschätzung als "direktivistisch" bestimmte Erziehungswissenschaft) aber erst 1953 wieder die Pädagogen der DDR, wobei Dorsts Buch den Anfang in rezeptionsmäßiger Hinsicht macht.

4 Zusammenfassung

Absicht und Aufgabe der vorliegenden Arbeit war es, die häufige Berufung auf den Klassiker K.Marx seitens der Pädagogen in der DDR ernst zu nehmen, und zwar für einen genetisch wesentlichen Zeitraum, in dem eine "marxistische (-leninistische) Erziehungswissenschaft" in Grundzügen formuliert, propagiert und als einheitlich verbindliche Pädagogik durchgesetzt wurde, wobei man jene Berufung auf Marx, so das allgemeine Ergebnis der Untersuchung zur Begründung, Ausführung und Legitimation dieser Wissenschaft heranzog.

Die eingehende Untersuchung von entsprechenden Texten aus den Jahren 1946-53, die eine mehr oder minder umfangreiche Darstellung der pädagogisch relevanten Marxschen Gedanken bieten, hat ein heterogenes Bild hinterlassen. Es kann danach festgestellt werden, daß die pädagogische Marx-Rezeption in der marxistisch-leninistischen Erziehungswissenschaft nicht der erste und (allerdings nur bis 1949) nicht der einzige Ansatz einer solchen pädagogischen Marx-Rezeption in der SBZ/DDR war, sondern, daß sich auch noch andere Ansätze finden ließen, die wesentlich von einer sozialdemokratisch-revisionistischen bzw. materialistisch-soziologisch interessierten, nichtstalinistischen Rezeption bestimmt waren.

Wie das Denken einiger anderer bedeutsam gewordener Persönlichkeiten der Pädagogikgeschichte (so: BALLAUFF & SCHALLER 1973, 593), ist auch das Marxsche in zweifacher Weise geistesgeschichtlich interessant geworden: neben explizit pädagogischen Äußerungen ist es auch das ansonsten weniger mit pädagogischen Fragen befaßte, gesamte Werk, das, wie hier Marx' Ausführungen zur Philosophie, politischen Ökonomie, etc., für das pädagogische Denken relevante Implikationen birgt, indem es bestimmte Denkkategorien liefert, wie in diesem Falle das allgemeine Bildungsthema von der Überwindung der Selbstentfremdung und der Selbstverwirklichung des Menschen. Inwieweit dem in den untersuchten Rezeptionen Rechnung getragen wurde, ist noch auszuführen.

Wenn nun hier nach der Rolle dieser Rezeptionen in der Erziehungswissenschaft der SBZ/DDR gefragt wurde, hieß es, die im Marxismus-Leninismus (zu dessen Begründern Marx schließlich zu rechnen ist) enthaltenen Implikationen erkenntnis- und wissenschaftstheoretischer Art zu berücksichtigen, die für die Konstitution einer marxistisch-leninistischen Erziehungswissenschaft bedeutsam sind. Die Folgerungen, die aus dem dialektischen Materialismus als "Grundlagenwissenschaft" für die Erziehungswissenschaft gezogen werden können (vgl. dazu schon: MIESKES 1960, 25ff.), betreffen aber nicht nur diese, sondern bestimmen den Charakter jeder Wissenschaft in den sozialistischen Ländern. Daher ging es bei dieser Untersuchung um die spezifisch pädagogisch-sachliche Rezeption, nicht aber um den Zusammenhang, der zwischen der (pädagogischen) Wissenschaft und dem Marxschen Denken in formaler Hinsicht hergestellt wurde.

Die spezifisch pädagogisch verwertbaren Aussagen fanden alle Autoren der untersuchten Texte in einer kleinen Anzahl Schriften, nämlich in der Hauptsache im "Kommunistischen Manifest", in der sog. "Genfer Resolution" und im 13. Kapitel des "Kapital, Bd.1", außerdem gehören auch F.Engels' "Grundsätze des Kommunismus" und eventuell die Gemeinschaftsarbeit "Die deutsche Ideologie" hierzu. Dieser Grundkanon wurde in der fraglichen Zeit kaum erweitert. Da Frühschriften wie die "Ökonomisch-philosophischen Manuskripte" nicht zu den autoritativen Marx-Schriften in der Stalin-Zeit gehörten, blieb M.G.Langes exklusive Bezugnahme auf dieses Werk (LANGE 1949) längere Zeit eine Ausnahme (1).

Diese Textpassagen wurden in den untersuchten Beiträgen gewöhnlich losgelöst vom originalen Kontext als pädagogische Äußerungen rezipiert. Somit blieb der Argumentationszusammenhang, in dem sich Marx zu pädagogischen Fragen direkt oder indirekt äußerte, unbekannt: die Äußerungen stehen für sich, und es wird nicht klar, welche Bedeutung ihnen im betreffenden Marxschen Werk zukommt. Auf diese Weise exponieren die Rezipienten einige wenige Sätze, die, wie teilweise auch zugestanden wird, eigentlich meist marginalen Charakter besitzen.

Dennoch spricht man ihnen (wie dies schon F.Möller tut; MÖLLER 1947) einen mindestens ebenso großen Stellenwert im Marxschen Denken zu wie den ökonomischen und politischen Ausführungen, zu denen sie in einem krassen quantitativen Mißverhältnis stehen. Die marxistisch-leninistischen Rezipienten sprechen zwar noch nicht explizit von einer konsistenten, ausgearbeiteten "Bildungskonzeption" (2), jedoch erwecken sie in ihrer Rezeption den Eindruck, daß es sich nicht um nebensächliche Gelegenheitsbemerkungen handelt, hinter denen kein widerspruchsfreies Konzept steht, sondern die Äußerungen sind inhärenter Teil einer größeren, umfassenderen Theorie, nämlich des Marxismus-Leninismus, und haben von daher autoritative Bedeutung. Eine Ausnahme stellt in gewisser Weise wieder der Beitrag von Lange dar (LANGE 1949), wo der Autor die Interpretation nur einer Schrift unter pädagogischem Aspekt versucht (3).

Die mit der Rezeption entwickelten pädagogischen Themen wurden weitgehend von den rezipierten Textpassagen bestimmt: das Verhältnis Gesellschaft - Erziehung bzw. der Klassencharakter der Erziehung, der Zusammenhang Produktion - Erziehung bzw. die polytechnische Bildung, die erzieherische Bedeutung der anthropogenetisch wirksamen Arbeit, der allseitig entwickelte Mensch als allgemeines (kommunistisches) Erziehungsziel und seine Realisierung. Auffallend ist daran, daß (entsprechend den rezipierten Textpassagen) sich alle Aussagen primär auf die schulische Erziehung beziehen, die Rolle der primären Sozialisationsinstitution Familie in der sozialistischen Gesellschaft, wozu sich bei Marx auch entsprechende Passagen finden lassen, aber bei keinem der Autoren Thema ist, was durchaus in der Tendenz der damaligen allgemeinen Publikationsgewichtung im Bereich der Pädagogik entsprechen dürfte. In der SBZ und jungen DDR trat eine bewußtseinsorientierte (klassenkämpferische) sozialistische Familienerziehung anscheinend hinter der ökonomisch orientierten Schulpädagogik zurück.

Den ersten Anlaß für eine explizite Bezugnahme auf pädagogische Äußerungen des Klassikers Marx, hier speziell zum Thema des Verhältnisses von Bildung und Arbeit, gab fak-

tisch die nach dem Krieg neu einzurichtende Berufsbildung ab (MÖLLER 1947). Dieses Thema wurde aber bis zum Beginn der Polytechnikdiskussion zurückgestellt und stattdessen durch die fundamentaltheoretischen Bedürfnisse einer zu entwickelnden und durchzusetzenden "marxistischen Erziehungswissenschaft" ersetzt (SIEBERT 1970 u. 1949). Die erwähnten Beiträge von H. Siebert haben gleichzeitig erstmals die Vorstellung der neuen, dem nun aktuellen sozioökonomischen Kurs gemäßen, marxistisch-leninistischen Erziehungswissenschaft geleistet, so daß man schon jetzt bei der Betrachtung der Rezeptionsanlässe sagen kann, daß die pädagogische Marx-Rezeption wenigstens formal für die Formulierung und Exposition einer solchen Erziehungswissenschaft einen zentralen Stellenwert besitzen muß, wenn in den programmatisch-grundlegenden Artikeln Sieberts nicht auf eine Rezeption verzichtet wurde. Ab 1949 erschienen dann, wohl im Zusammenhang mit Diskussionen um die beginnende "Repolytechnisierung" in der Sowjetunion, wieder Beiträge zum Thema Bildung und Arbeit, genauer zur polytechnischen Bildung bzw. zur Verbindung von Unterricht und produktiver Arbeit, die jedoch gemäß der noch vorherrschenden, von Siebert in die SEZ eingeführten Interpretation einerseits als kognitive Vorbereitung (MEDYNSKIJ 1949; WOLF 1949) und andererseits als sittliche Erziehung (SCHWARZ 1950) für die (spätere) Arbeit verstanden wurde. Die "Polytechnisierung" des Bildungswesens und somit auch der Pädagogik der DDR (was auch ein anderes Verständnis der genannten Verbindung implizierte) wurde aber erst ab 1953 Anlaß für eine große Anzahl von Darstellungen der Marxschen pädagogischen Äußerungen (4). Das zeigt schon für den kurzen, hier behandelten Zeitraum, daß die pädagogische Marx-Rezeption immer zu gerade aktuellen fundamentalpädagogischen Fragen stattfand (die Entwicklung und Durchsetzung einer "marxistischen Erziehungswissenschaft", die polytechnische Bildung bzw. Arbeitserziehung), allerdings nicht oder kaum zu methodisch-didaktischen Problemen, für die das Marxsche pädagogische Denken nicht unmittelbar auswertbar ist.

Die inhaltlichen Aussagen der rezipierten Marxschen Äußerungen, die darin angesprochenen Themen zeigen bei fast

allen Rezipienten (Ausnahme: LANGE 1949) zudem, daß hier nicht (primär) philosophisch-anthropologische oder polit-ökonomische Ausführungen des Klassikers auf Implikationen und Konsequenzen für die Pädagogik untersucht wurden, sondern, daß man einen pädagogischen Denker rezipiert, der sich zu bestimmten fundamentalpädagogischen Fragen explizit geäußert hat. Wie Lange gehört auch K. Alt zu den bedeutenden marxistischen Pädagogen der frühen SBZ. Alt hat jedoch, vielleicht für sein Verständnis einer marxistischen Erziehungswissenschaft bezeichnenderweise, bis zu seinem Tod keine Darstellung veröffentlicht, in der die Bedeutung des Marxschen Denkens für die Pädagogik in größerem Ausmaß als in lediglich wenigen Sätzen behandelt wurde. Obwohl man später noch Alts frühe Beiträge als im Sinne des Marxismus-leninismus vorbildlich hinstellte und ihn selber als bedeutendsten pädagogischen Historiographen der DDR verstand (vgl. z.B. die Anmerkungen in: ALT 1975), unterscheiden sich seine Beiträge (besonders die frühesten) z.T. erheblich von denen anderer marxistisch-leninistischer Autoren der folgenden Jahre (vgl. Kap.3.1). Die Entwicklung einer marxistischen Erziehungswissenschaft hieß für ihn vermutlich nicht, einen Pädagogen Marx zu rezipieren, sondern (in Fortsetzung von Bestrebungen aus der Zeit vor 1933) ein pädagogisches Aussagensystem zu schaffen (und nicht ein vermeintlich schon vorhandenes zu rekonstruieren !), das auf der Grundlage der Marxschen Gesellschaftsanalyse, Ökonomiekritik und seines philosophischen Humanismus stand. Die möglichen Bezüge auf Marxsches Denken sind in Alts frühen Aufsätzen (z.B. ALT 1946) aber so spärlich und wohl auch nicht eindeutig auf Marx zurückführbar, so daß die Altsche Rezeption für jene Zeit weitgehend Gegenstand der Spekulation bleiben muß. Dennoch zeigen u.a. Alt und Lange ansatzweise, daß auch eine Rezeption in der SBZ-Erziehungswissenschaft prinzipiell möglich war, die nicht die explizit pädagogischen Äußerungen des Klassikers betraf. Für die anderen, marxistisch-leninistischen Rezipienten läßt sich aber die Vermutung über eine Zugehörigkeit Marx' zu einem "pädagogischen Olymp" (D.B. Jovine) dahingehend bestätigen, daß der Klassiker des Marxismus-Leninismus für die Gestaltung der neuen, sozialistischen Gesellschaft

wesentliche Erkenntnisse nicht nur auf philosophischem, soziologischem und politökonomischem Gebiet erbracht hat, sondern, daß dies u.a. auch für die Pädagogik zutrifft und er mit seinen wenigen pädagogischen Äußerungen, seien sie nun nur im Kontext seines philosophischen und politökonomischen Denkens verständlich oder auch unabhängig interpretierbar, in bezug auf die Grundlagen einer sozialistischen Erziehungswissenschaft und ihr allgemeines Erziehungsziel (vgl. GONČAROV 1951) von größerer Bedeutung als alle professionellen Pädagogen, auch die progressiven bürgerlichen ist.

Die besondere Stellung des Klassikers Marx als einer der geistigen Väter der Weltanschauung Marxismus-Leninismus hatte auch, wie sich zeigte, Rezeptionsmethodische Folgen. Aber nicht erst die Rezipienten ab 1948, auch Möller verfuhr in der gleichen Weise, wenn einige wenige Marx-Zitate im Verlaufe der Ausführungen eingebracht werden. Es handelt sich bei diesen Zitaten um die bekannten pädagogischen Äußerungen aus dem Gesamtwerk. Bei ihrer Auslegung übernahm Möller weitgehend eine historische Rezeption, nämlich die des Sozialdemokraten H.Schulz; die marxistisch-leninistischen Rezipienten der SBZ/DDR interpretierten sie in der Weise, wie es in der vorbildhaften Sowjetpädagogik als integriertes Mittel der Explikation geschah. Eine durchgängig eigene Interpretation eines Textes lieferte nur Lange.

Bei der Verwendung der Marxschen Äußerungen wären allerdings zwei verschiedene Weisen zu unterscheiden. Einmal sind umfassende und explizite monographische Darstellungen dieser Äußerungen denkbar (die es aber im untersuchten Zeitraum nicht gibt), wo die Explikation des Marxschen Beitrages zur Pädagogik alleiniger Gegenstand des Textes ist, wozu auch im interpretativ-rekonstruierenden Zusammenhang Zitate erfolgen könnten. Andererseits gab es tatsächlich Rezeptionsbeiträge, wo die genannte Explikation nicht eigentlicher Gegenstand ist, sondern diverse fundamentalpädagogische Themen von der Entwicklung einer "marxistischen Erziehungswissenschaft" (SIEBERT 1970 u. 1949) bis zur Formulierung eines "kommunistischen Erziehungszieles" (GONČAROV 1951). Hierbei werden die Marx-

schen Äußerungen im Zuge der Argumentation zum Thema eingesetzt und die Explikation mit ihrer Hilfe durchgeführt, so als bezögen sich die Marxschen Aussagen direkt auf das aktuelle, bearbeitete Thema einer Erziehungswissenschaft in der SBZ oder eines Erziehungszieles in der Sowjetunion. Eine Mischform zwischen beiden Verwendungsweisen ist die auch tatsächlich vorfindbare Rezeption der Marxschen Äußerungen explizit unter einer speziellen Fragestellung (teilweise: MÖLLER 1947; MEDYNSKIJ 1949; SCHWARZ 1950; selbst: LANGE 1949), etwa: Marx zum Thema polytechnischer Bildung. Der Charakter der Verwendung, der "Auswertung" der Marxschen Äußerungen bleibt aber bei allen Varianten gleich: die historischen Gedanken werden in eine Argumentation zu einem aktuellen Thema eingefügt und ihr dadurch dienstbar gemacht. "Bei Marx in die Lehre gehen" nannte später ein Autor dieses methodische Verhalten gegenüber den Marx-Texten (REISCHOCK 1959, 6), das "Auswerten" im Hinblick auf aktuelle theoretische (und praktische) Interessen. Diese Methode wird prinzipiell praktiziert, ob die Äußerungen nun offen für ein bestimmtes Problem herangezogen werden, ob sie an passenden Stellen zur Explikation einer eigenen Argumentation eingeschoben werden oder ob eine monographische Darstellung entsprechend dem aktuellen Thema zentriert wird, was allein schon durch die Auswahl bestimmter Äußerungen geschehen kann.

Das Beispiel der Auseinandersetzung um die Produktions-/Arbeitsschule als Realisation Marxscher Forderungen (MÖLLER 1947; OESTREICH 1948; SCHRAGE 1949; MEINCK 1949) zeigt, daß ein und dieselbe Äußerung (hier der Punkt 10 aus dem "Kommunistischen Manifest") zur Fundierung unterschiedlicher Konzeptionen verwendet wurde, ein Problem, das man durch die (politische) Durchsetzung einer Interpretation beseitigte. Sobald diese Bezugnahme auf Marxsche Äußerungen die übliche Methode der Explikation fundamentalpädagogischer Themen und in gewissem Rahmen auch ihrer Diskussion wurde, und dies geschah mit der Hinwendung zur vorbildlichen Sowjetpädagogik, da dies anscheinend dort schon gängiges Verfahren war, blieben auch exegetische Bemühungen nicht aus. Akzeptierte man die genannte Diskussionsform (und dem Pädagogen in der SBZ/DDR blieb wohl keine Wahl, wollte er wei-

terhin als solcher arbeiten), mußte man den (damals noch) relativ kleinen Kanon von Äußerungen immer wieder so interpretieren, daß diese zur Stützung der eigenen Aussagen verwendbar waren. In der Praxis der Rezeption geschah die Auslegung weitgehend unabhängig vom originären Aussagenkontext der Äußerungen, so daß die semantische Breite der Auslegung theoretisch entsprechend weit gefaßt werden konnte, aber ihre Grenze realiter in den allgemeinen Rahmenbestimmungen des aktuellen sozial- bzw. bildungspolitischen Kurses fand (5).

Wenn in der dargestellten Weise die Marxschen Äußerungen zur Explikation bestimmter pädagogischer Ansichten verwendet wurden, so liegt es nahe, daß die Rezipienten diese nicht als historische verstanden, zu denen sie als Rezipienten der Gegenwart keinen Bezug hätten, die historisch überlebt wären. Die Person Marx und damit seine Äußerungen werden als Erscheinungen des 19. Jahrhunderts allenfalls in der Weise verstanden, daß seine Ideen historisch noch zu unspezifiziert sind und daher für die Gegenwart der SBZ/DDR und ihre sozialen und geistigen Bedingungen "konkretisiert" werden müssen. Ansonsten rezipiert man (und dies gilt größtenteils auch für Möller und Schrage) seine Äußerungen - entgegen eigener historisch-materialistischer Ansprüche - von den historischen sozialen und geistigen Bedingungen, unter denen sie formuliert wurden, abgelöst als gleichsam überhistorische Entwürfe einer besseren, menschlicheren Gesellschaft, die es nun zu realisieren gilt. Die Person Marx stand für seine Lehre, den Marxismus, den man in der weitergeführten Form des Marxismus-Leninismus schließlich als Weltanschauung übernommen hatte. Daher differenzieren die marxistisch-leninistischen Rezipienten auch nicht zwischen den Marxschen Äußerungen und denen seines Mitarbeiters Engels, die Ansichten beider Personen werden als Aussagen der Begründer des Marxismus (auch in Hinblick auf die Pädagogik) als identisch (da wahr) vorausgesetzt. So nennt man Marx und Engels im gleichen Atemzug und verwendet nicht nur Passagen aus Gemeinschaftsarbeiten, sondern ohne Unterschied auch aus Schriften, die Engels alleine verfaßte (z.B. die "Grundsätze des Kommunismus") (6).

Marx' Äußerungen haben für seine marxistisch-leninistischen Rezipienten als Aussagen eines der Begründer der offiziell proklamierten Weltanschauung Marxismus-Leninismus zudem autoritative Bedeutung: seine Worte sind ungeachtet der historischen Distanz zu den Ausführungen ihrer Rezipienten gültig, so daß sie in den Argumentationen zu aktuellen Fragestellungen als Verpflichtung verstanden werden und als Fundierung Verwendung finden können (7). Ausgenommen ist dabei wieder der Langesche Beitrag.

Daher ist es nicht verwunderlich, daß die Autoren der untersuchten Texte bis auf S.Schwarz (SCHWARZ 1950) keine spezialisierten pädagogischen Historiographen sind, obwohl entsprechende Wissenschaftler bzw. diese Disziplin an den Hochschulen seit 1946/47 in der SBZ existierten, da die Marx-schen Äußerungen in Beiträgen zu fundamentalpädagogischen Fragen und nie aus einer allein historisch interessierten Motivation rezipiert wurden.

Und da, wie dargestellt, die Bezugnahme auf Marxsche Äußerungen in den untersuchten pädagogischen Texten außerhalb pädagogisch-historiographischer Bemühungen stattfand, hatten auch die historisch-methodologischen Diskussionen von 1951/52, bei denen man sich hauptsächlich mit der methodologisch und daher auch in Hinblick auf eine effiziente "Auswertung" mangelhafte Rezeption besonders des fortschrittlichen bürgerlichen "Erbes" (für didaktisch-methodische Fragen) beschäftigte, keinen Einfluß auf die pädagogische Marx-Rezeption. Eine systematische oder gar institutionalisierte Marx-Forschung, die den historischen Denker Marx hätte erfassen können, existierte zu jener Zeit anscheinend weder in der Pädagogik noch in anderen Wissenschaften (8). So blieben z.B. (allerdings auch in späterer Zeit) quellenkritische Untersuchungen zu den rezipierten Texten vollkommen aus, obwohl diese gerade bei einem historischen Autor wie Marx, dessen Arbeiten in recht unterschiedlicher Weise publiziert wurden, für eine seriöse wissenschaftliche Interpretation nötig wären.

Solche wissenschaftlichen Anstrengungen hielten die marxistisch-leninistischen Rezipienten in der SBZ/DDR wohl u.a. auch deshalb nicht für erforderlich, da die pädago-

gische Marx-Rezeption inhaltlich wie methodisch in der als Vorbild akzeptierten Sowjetpädagogik schon vorgegeben war. Diese Rezeptionsweise hatte sich nach meiner Vermutung in den späten 30er Jahren in der Sowjetunion in "kanonisierter" Form entwickelt: ein einem bestimmten Kanon von Marxschen Textpassagen fanden die Sowjetpädagogen bestimmte Themen und verwendeten sie in einer bestimmten Weise systematisch in ihren pädagogischen Ausführungen. Dabei deckt sich diese Rezeption, wie sie auf deutsch in der SBZ besonders durch zwei Pädagogiklehrbücher (ESIPOV & GONČAROV 1948; OGORODNIKOV & ŠIMBIREV 1949) eingeführt wurde, im wesentlichen mit der Rezeption in der SBZ/DDR, wie man sie nun im Zusammenhang mit der Begründung, Propagierung und Durchsetzung einer "marxistischen Erziehungswissenschaft" entwickelte (SIEBERT 1970 etc.). Selbst die allmähliche Veränderung im Verständnis des Postulats polytechnischer Bildung (in der Sowjetunion), das sich kontinuierlich aber auf die gleichen Marxschen Äußerungen bezieht, wurde übernommen, wie der Vergleich von Texten von 1948/49 und 1953 zeigt. Sieht man von solch minimalen Differenzen wie der Hinzufügung von deutschen Sozialisten und Kommunisten zur "Genealogie" der marxistisch-leninistischen Erziehungswissenschaft ab (SIEBERT 1970 u. 1949; MEINCK 1949), so kann weder von einer speziellen Adaption der damaligen sowjetischen pädagogischen Marx-Rezeption für die besonderen sozialen und geistigen Verhältnisse der SBZ/DDR, noch von einer eigenständigen Rezeption die Rede sein, sondern von einer bedingungslosen Kopie der auch in dieser Hinsicht vorbildlichen Sowjetpädagogik trotz der unterschiedlichen Verhältnisse.

Da die von Möller, Schrage oder Lange vorgelegten Darstellungen in bestimmten Punkten von dieser Kopie der marxistisch-leninistischen Rezipienten abweichen, läßt sich die erwähnte These Ch.Langewellpotts, daß eine die Sowjetpädagogik als Vorbild ansehende, marxistisch-leninistische Erziehungswissenschaft in der SBZ/DDR erst 1948/49 durchgesetzt wurde (LANGEWELLPOTT 1973), wenigstens für den Aspekt der Marx-Rezeption bestätigen, da erst in den Beiträgen Sieberts, die zugleich diese Erziehungswissenschaft einzuführen versuchten, die genannte Rezeptionsweise

praktiziert wurde.

Zwar fand sich eine frühere explizite Bezugnahme auf einen pädagogischen Denker Marx (MÖLLER 1947), doch stimmt diese in bezug auf die rezipierten Themen, die Interpretation und die autoritative Bedeutung des Klassikers nicht mit den marxistisch-leninistischen Beiträgen überein. Sie knüpfte im Gegensatz zur marxistisch-leninistischen Rezeption an die deutschen Rezeptionsansätze der Zeit vor dem national-sozialistischen Regime (nämlich die des Sozialdemokraten Schulz) an und führt damit eine Tradition fort, in der teilweise noch andere, auch führende Pädagogen der frühen SBZ (aufgrund ihrer Biographie) gestanden haben dürften. Doch deren Bezugnahme betraf zunächst eher das Marxsche soziologische Denken als die pädagogischen Äußerungen (R. Alt, Lange). Noch im Jahre 1949 erschien dann der Beitrag Langes (LANGE 1949), der sich durch seinen Verzicht auf eine ahistorische, geradlinige Verwendung Marxscher Äußerungen von den anderen Rezeptionen unterscheidet. Zudem betrachtet er philosophisch-anthropologische Gedanken des Klassikers unter einem pädagogischen Aspekt, nicht den Kanon der pädagogischen Äußerungen, zu denen die von Lange rezipierten Frühschriften zu dieser Zeit ohnehin nicht gehörten.

Obwohl so vor und während des Anlehnungsprozesses der eigenen Erziehungswissenschaft an die Sowjetpädagogik rezeptive Darstellungen erschienen, die sich inhaltlich wie methodisch von den marxistisch-leninistischen unterschieden, wurden diese Ansätze in der Folgezeit nicht weiterverfolgt, da, wie die Auseinandersetzung mit dem Leserbrief Schrages (SCHRAGE 1949; MEDYNSKIJ 1949; MEINCK 1949) zeigt, eine Rezeptionsweise (politisch) durchgesetzt wurde, so daß in bezug auf den rezipierten Textkanon, auf seine Interpretation und die Verwendung der Äußerungen in den eigenen fundamentalpädagogischen Explikationen eine Einheitlichkeit hergestellt wurde (9). Man kann demnach (für diese Zeit) von der marxistisch-leninistischen pädagogischen Marx-Rezeption sprechen.

In Hinblick auf die Methode einer ahistorischen, direkten Nutzbarmachung der Marxschen Äußerungen für eigene fundamentalpädagogische Ausführungen bestand aber die Einheit-

lichkeit auch für die Beiträge, die nicht zu den marxistisch-leninistischen zu zählen sind (der Langesche Aufsatz bildet allerdings wieder eine Ausnahme, wurde aber in dem untersuchten Zeitraum nicht weiterverfolgt): von dieser Methode weicht man in den Jahren nach dem Krieg bis 1952 nicht ab und wandte sie vielmehr unverändert an.

Das einzige alle untersuchten Beiträge vereinende Moment ist aber die über den gesamten Zeitraum praktizierte Funktionalisierung der bei Marx rezipierten Gedanken zur Exposition, Begründung und Rechtfertigung der eigenen erziehungswissenschaftlichen (bzw. bildungspolitischen) Vorstellungen und Aktivitäten. Eine gleichsam "objektivistische", bloß historische Darstellung eines pädagogisch interessanten Denkers Marx gibt zwar allenfalls die Arbeit von Lange. Aber auch er geht in bestimmter, kritischer Absicht vor, wie am Ende deutlich wird, und entfaltet implizite seine eigenen Vorstellungen (gegen die bildungspolitischen Tendenzen in der SBZ) anhand der Marx-Rezeption.

Bis auf diese (relative) Ausnahme, die allerdings auch nichts zum Problem der Vermittlung von historischer Rezeption und aktueller Situation beiträgt, ist die Rezeption in den untersuchten Beiträgen weitgehend enthistorisiert, d.h., daß unter Ignorierung der historischen Distanz zwischen Marx und der Gegenwart die historischen Gedanken von Marx als die eines Zeitgenossen für die aktuelle Situation und ihre Probleme verwendet wird (MÖLLER 1947; SCHRAGE 1949), bzw. die Marx-schen pädagogischen Beiträge als Bestandteile der marxistisch-leninistischen Weltanschauung, die für die Gegenwart allein Gültigkeit besitzen sollte, autoritativ-imperativ verstanden werden (die marxistisch-leninistischen Darstellungen). Diese Funktionalisierung gilt nicht nur für Beiträge, in denen die Marxschen Äußerungen im Kontext von Ausführungen zu bestimmten Themen erziehungstheoretischer Art zum Zwecke der Explikation, Begründung und Legitimation zitiert oder referiert werden, sondern auch für scheinbar bloß monographische Beiträge, wo allerdings, wie bemerkt, die Darstellung der Äußerungen immer unter Betonung eines bestimmten, für die aktuellen Probleme in der SBZ/DDR interessierenden Aspektes geschah.

Die Funktion der Legitimierung durch die Bezugnahme auf Klassikerausführungen konnte aber erst zu dem Zeitpunkt wirksam werden, als die autoritative Bedeutung des Klassikers Marx als Mitbegründer des Marxismus-Leninismus über die Durchsetzung des Marxismus-Leninismus als allgemein verpflichtender Weltanschauung hergestellt war. Inwieweit dies im untersuchten Zeitraum schon erreicht wurde, oder ob mangels autoritativer Bedeutung des Klassikers die Bezugnahme auf ihn ihren Zweck seinerzeit verfehlte, war hier nicht Untersuchungsgegenstand. Festzustellen ist allerdings, daß seit 1948 mit der Einführung der "marxistischen Erziehungswissenschaft" (nach sowjetischem Vorbild) die Berufung auf Marx, wenigstens en passant, in der Pädagogik üblich wird, so daß auch Lange seine implizite Argumentation gegen die neue Bildungspolitik in Gestalt einer Marx-Rezeption vorträgt.

Der Titel einer ZK-Veröffentlichung zum 150.Geburtstag des Klassikers lautet: "Die Lehre von Marx ist allmächtig, weil sie wahr ist !" (in: Neues Deutschland 18.4.1968, 3). Im untersuchten Zeitraum führte man in der SBZ einen Marx ein, der zwar faktisch ein Autor des 19.Jahrhunderts war, dessen pädagogischen Äußerungen aber ungeachtet der historischen Distanz zur Gegenwart in ihrer imperativen Gültigkeit jenseits jeden Zweifels standen und allenfalls noch weiter ausgeführt oder "konkretisiert" werden mußten (was Lenin, N.K. Krupskaja und Stalin prinzipiell für den Sozialismus getan haben): es existiert demnach schon eine fertige, verfügbare Theorie, die es bloß noch einzuholen und anzueignen gilt. Dies besorgten dann Siebert und seine Nachfolger. Die für die pädagogische Explikation zu rekonstruierende Marxsche Theorie ist einerseits selber unter Rezeption progressiv-bürgerlicher und utopisch-sozialistischer Ideen entstanden, die sie aber in qualitativer Hinsicht durch ihren wissenschaftlich-sozialistischen Charakter transzendiert. Andererseits wurde sie in ihrer allgemeinen Form durch nachfolgende Sozialisten für ihre gesellschaftlichen Bedingungen historisch "konkretisiert". Als pädagogische Teiltheorie des gesamten Marxschen Werkes kommt ihr die gleiche Autorität zu wie anderen Äußerungen des Klassikers. Daher legitimiert die Berufung auf die pädagogischen Äußerungen die Aus-

führungen ihres Rezipienten, soweit er in irgendeiner Weise glaubhaft machen kann, daß seine Ausführungen in deren Sinn sind.

Gleichzeitig treten sie dem Rezipienten, der nach einer Legitimation sucht, als nicht unwesentlicher Bestandteil des "wissenschaftlichen Sozialismus" gegenüber - also im Zusammenhang mit der Theorie der Errichtung einer neuen, menschlicheren Gesellschaft als gesellschaftspolitischer Absicht -, der der praktischen Realisation harrt, dem Rezipienten als Marxisten-Leninisten eine Verpflichtung ist, die er ideologisch nicht umgehen kann.

Da aber gemäß ihrer Funktion die pädagogische Marx-Rezeption (auch später noch) in jeder theoretischen Problemsituation und zu jeder thematischen Akzentverschiebung sofort adäquate Bezugsmöglichkeiten im Marxschen Denken bietet, ist sie einseitig von den jeweiligen wissenschafts- und bildungspolitischen Kurswechseln abhängig, und es lassen sich keine Anzeichen dafür finden, daß von ihr Anstöße zu Veränderungen in der Erziehungswissenschaft gekommen wären.

Die Rolle der pädagogischen Marx-Rezeption bei der Formulierung und Durchsetzung einer neuen ("direktivistischen") Erziehungswissenschaft in der SBZ/DDR bestand demnach darin, daß die Äußerungen als Bestandteil des Marxismus-Leninismus für dessen Apologeten einen historischen Anspruch auf eine aktuelle Realisation beinhalteten (imperativer Aspekt) und dadurch eine autoritative Bedeutung bekamen, so daß sie, konnte man den Zusammenhang zwischen den Äußerungen und aktuellen Ausführungen bzw. Aktivitäten aufzeigen, eine rechtfertigende Funktion erhielten (legitimatorischer Aspekt). Für die "direktivistische" Erziehungswissenschaft der SBZ/DDR waren es die bildungspolitischen Aktivitäten, die das Marxsche Vermächtnis antraten und damit der diese bildungspolitische Praxis nachvollziehenden Erziehungswissenschaft die anscheinend als nötig empfundene Legitimation durch die behauptete, prinzipielle Übereinstimmung von Marxschen Absichten und Bildungspolitik in der SBZ/DDR verschafften. Die Marx-Rezeption übernahm man in inhaltlicher, methodischer und funktionaler Hinsicht von der Sowjetpädagogik. Auf diese Weise war ein Rahmen vorgegeben, innerhalb dessen

man im Detail differierende Anschauungen diskutieren konnte, war ein Medium geliefert, mit Hilfe dessen man die Diskussion austragen konnte. Den dem westlichen Betrachter vielleicht als umständlich und die Diskussion von Sachfragen eher störend erscheinende Austragungsmodus, vermittelt über einen (exegetischen) Bezug zu Marxschen Äußerungen, hielt man allerdings lange Zeit bei (modaler Aspekt).

Angesichts dieser vielgestaltigen Rolle ist die pädagogische Marx-Rezeption, wenn man so will, als ein "Grundpfeiler" in der Entwicklung der Erziehungswissenschaft in der SBZ/DDR zu bezeichnen, der ihren Charakter nachhaltig prägte (10).

- 1 Den Hinweis auf den Werenfelsschen Ausspruch verdanke ich übrigens meinem Kollegen A. Decke-Cornill. Gleichzeitig möchte ich die Gelegenheit ergreifen, all jenen zu danken, die zur Entstehung dieser Arbeit in irgendeiner Weise beigetragen haben, besonders Prof. S. Baske für seine kritischen Hinweise und meiner Frau Ines für ihre Geduld.
- 2 Als Darstellung der als kontinuierlich betrachteten Entwicklung des Ideals vgl. AHRBECK 1979.
- 3 Der Präsident der Akademie der Pädagogischen Wissenschaften der DDR, G. Neuner, führte einmal aus:
"Im Mittelpunkt des Sozialismus steht der Mensch, und alle gesellschaftlich-politischen und ökonomischen Anstrengungen sind letztlich auf die allseitige Entwicklung der sozialistischen Persönlichkeit gerichtet" (NEUNER 1973, 15).
- 4 Da die westliche Marx-Rezeption nicht Thema dieser Arbeit ist, eine entwickelte wissenschaftliche Darstellung gleichwohl nicht vorliegt, erfolgt hier nur ein kurzer, grober Überblick.
In der nichtsozialistischen Pädagogik wurde die Bedeutung von Marx lange Zeit als indiskutabel ignoriert (eine Ausnahme: REIN 1924). Bezeichnend für diese Haltung ist noch 1954 der einschlägige Lexikonartikel FRÖSCHLE-FIRNMANN 1954, in dem der Autor es fertigbringt, über den Hinweis, daß auch die marxistische Pädagogik nicht mit einer christlichen Lehre vom Menschen in seinem Sinne vereinbar ist, jegliche Darstellung seines Sujets zu vermeiden.
Später wurde dieser Artikel übrigens durch einen von B. Suchodolski (aus Polen) ersetzt (SUCHODOLSKI 1971), dessen Werk "Grundlagen der marxistischen Erziehungstheorie" (SUCHODOLSKI 1961) in der DDR zu einem Standardwerk der pädagogischen Marx-Rezeption wurde, der aber andererseits wie I. Szaniawski (SZANIAWSKI 1972) auch einschlägige Arbeiten im Westen publizierte, die in der DDR nicht erschienen (SUCHODOLSKI 1974 u. 1976).
Der erste Anlaß für die Beschäftigung mit dem Marxschen Beitrag zur Pädagogik im Westen (vgl. als Darstellung der bundesdeutschen pädagogischen DLR-Forschung neuerdings: HELMCHEN 1982) war die Auseinandersetzung mit den Versuchen zur polytechnischen Bildung in den sozialistischen Ländern. Sobald man diese zur Kenntnis nahm und nicht nur als aktuelle Form der Kinderarbeit abtat, war man auch auf Marx verwiesen, denn u.a. auf ihn berief sich der Osten. Während extreme Vertreter des sog. Totalitarismustheorems aus a priori gefaßten, ideologischen Gründen eine differenzierte Auseinandersetzung mit den Geschehnissen in der DDR mieden, befaßten sich (nicht minder interessierte) problemorientierte und auf deutsch-deutschen Vergleich abzielende Arbeiten immerhin in "objektiverer" Weise mit dem anderen deutschen Staat. Im Zusammenhang mit dem Versuch einer "standortfreien" Polytechnikrezeption verdient die Deutsche Pestalozzi-Gesellschaft Erwähnung (vgl. a.a.O., 96ff.), aus deren Kreis auch der Vortrag GROTHE 1960 stammt. Für Ende der 50er Jahre stellt J. Helmchen in seiner Dissertation einen Einfluß älterer, an den "humanistischen" Frühschriften orientierter Marx-Rezeptionen in Deutschland (G. Lukács, I. Fetscher) auf die

Anmerkungen zu 1.1

Polytechnikrezeption bei O.Anweiler und H.E.Wittig fest (HELMCHEN 1982, 127ff.; vgl. WITTIG 1958, 1960 u. 1964; FISCHER & MITTER 1959). Bis in die 70er Jahre hinein war denn die Auseinandersetzung mit den polytechnischen Bildungsversuchen in der Sowjetunion und der DDR primärer Anlaß für westliche pädagogische Marx-Rezeptionen, in den 70ern zunehmend auch seitens Vertreter eines ideologiekritischen, linken Ansatzes: COHEN 1956; FETSCHER 1957; MÖBUS 1965; DIETRICH 1966; JENKNER 1966; JOVINE 1966; REINIG 1967; FISCHER 1970; TOLLKÖTTER 1970; BROCKMEIER 1971; MENDE 1972; HEINEMANN 1973; PRICE 1977; RODE 1978. Anlaß für eine pädagogische Marx-Rezeption boten darüber hinaus die Geschichte der Pädagogik in der Sowjetunion (ANWEILER 1964; WITTIG 1964) bzw. allgemeine Pädagogikgeschichte (NYBERG 1965; RATH 1971; BALLAUFF & SCHALLER 1973; MURTFELD 1975; BLASS 1978; SCAREBATH 1979) und (meist polytechnisch orientierte) Textsammlungen (RADERMACHER 1965; WITTIG 1968; FISCHER 1970; MENDE 1972). Zu einer Kritik der Editionen pädagogisch interpretierbarer Marx-Texte vgl. BEUTLER & HENNING 1968 u. 1974 (im letzten Aufsatz wird übrigens auch die DDR-Rezeption unter text-kritischem Aspekt erwähnt).

Im Gegensatz zur BRD konnte sich etwa in Italien schon seit langem eine marxistische Pädagogik als nicht zu übersehender Kontrafakt zur katholisch orientierten etablieren, die sogar recht früh die andere Seite zur Auseinandersetzung mit dem Marxschen Denken anregte (CATALFAMO 1953, 1963 u. 1976). Von marxistischer Seite hat sich besonders der Erziehungswissenschaftler und kommunistische Funktionär M.A.Manacorda um die Darstellung der Marxschen Beiträge zur Pädagogik verdient gemacht (MANACORDA 1966). In der BRD hat man sich, von einigen Ausnahmen abgesehen (FETSCHER 1957; GIERSCHE 1958; WITTIG 1959), eine eigenständige Rezeption des Marxschen Beitrages, unvermittelt über die östlichen Polytechnikversuche, erst im Zusammenhang und im Gefolge der antiautoritären Studentenbewegung Ende der 60er Jahre entwickelt, und zwar teilweise unter Einfluß der Frankfurter Schule, bzw. der Marx-Rezeption durch J.Habermas (deutlich wird dies besonders bei: BROCKMEIER 1971) bzw. in Absetzung von linken politischen Strömungen. So entstanden einige Darstellungen der Marxschen Gedanken zu Bildung und Erziehung, teils um die Genese und Entwicklung sozialistischer Pädagogik zu verfolgen, teils um mit Hilfe der Rezeption zur Lösung eigener Problemstellungen oder deren Stützung zu gelangen: im "Marx-Jahr" 1968 (150.Geburtstag): EGGERS 1968; MINSEN 1968; REINIG 1968; WITTIG 1968; RATH 1971; WERDER 1971 (Auseinandersetzung mit der vielleicht bekanntesten Darstellung aus der DDR: KRAPP 1956); FEHLMANN 1973 (Benutzung der Marxschen Frühschriften für eine pädagogische Theorie der Emanzipation und Identitätsfindung); WACHT-VEITL 1973; NIERMANN 1974 (pädagogische Lösung des Entfremdungsproblems); SIEGNER 1977 (in diesem einzig mir bekannten Versuch einer ausführlichen Metarezeption werden vermutlich vom maoistischen Standpunkt die Revisionen der Arbeiterbewegung gegenüber den Marxschen schulpolitischen Forderungen attackiert; das DDR-Pendant zu dieser Untersuchung ist HARTUNG 1965); GROTH 1978 (bisher umfassend-

Anmerkungen zu 1.1

ster westlicher Versuch einer Rekonstruktion der "pädagogischen Dimension" im Marxschen Werke); SCHMIED-KOWARZIK 1978 (Versuch einer emanzipatorischen Bildungstheorie); KOGGE 1980 ("menschliches Wesen" und Subjektivität bei Marx und Konsequenzen für eine Emanzipationspädagogik, wobei in Auseinandersetzung mit neueren westlichen Marx-Rezeptionen, u.a. auch mit dem für die Persönlichkeitstheorie der DDR relevant gewordenen L.Sève, auch bestimmte Emanzipationstheorien einer Kritik unterzogen werden); etwas abseits davon: KRONER 1973 (Vergleich mit dem christlich-sozialistischen Sozialphilosophen J.Plenge, um dessen Denken zu propagieren); im Ausland: DOMMANGET 1970; HILL 1973; SARUP 1978 (Versuch einer phänomenologisch-marxistischen Erziehungssoziologie).

- 5 WACHTVEITL 1973, ein Wörterbuchartikel, gibt zwar nur Literatur aus der DDR an, der Text läßt aber nicht auf eine differenzierte Metarezeption der DDR-Literatur (zwei Titel !) schließen; REINIG 1967; LUDWIG 1970 (zur terminologischen Diskussion) TOLLKÖTTER 1970 erwähnen die DDR-Rezeption immerhin am Rande; WERDER 1971 ist als politisch interessierte Auseinandersetzung mit G.Krapps Dissertation (KRAPP 1956) entstanden, geht darüber aber nicht hinaus.
- 6 Dieses Verfahren verwenden sowohl Autoren, die im weitesten Sinne der konservativeren "Ostpädagogik" (vgl. HELMCHEN 1982) zuzurechnen wären (CATALFAMO 1953 u. 1963; COHEN 1956; WITTIG 1958, 1960 u. 1964; GROTHE 1960; DIETRICH 1966; JENKNER 1966; MÖBUS 1965; MIESKES 1971a, 1971b; PRICE 1977), um mit Hilfe eines als Humanisten rezipierten Marx eine "'verfeinerte" Kritik an der Erziehungspraxis in sozialistischen Ländern" (BEUTLER & HENNING 1974, 145) zu üben, als auch Autoren linker Provenienz (MENDE 1972; NIERMANN 1974; BODE 1978), die einen revolutionären Marx gegen die DDR-Pädagogik hochhalten.
In der Arbeit HEINEMANN 1973 stellt der Autor nur in apologetischer Weise eine bruchlose Beziehung zwischen einer Bildungskonzeption von Marx und Engels zum polytechnischen Unterricht der DDR her. Von einer solchen Kontinuität geht BROKMEIER 1971 zwar nicht aus, dennoch stellt er den oben verworfenen Vergleich, hier zwischen einer zudem eigenen Rezeption der Marxschen polytechnischen Bildungskonzeption und der der DDR, an, wobei er intendiert, orientiert am Denken der Frankfurter Schule, auf eine "gesellschaftliche Strukturtotalität" der DDR abzuheben (a.a.O., 17), um schließlich, wie der Untertitel "Ein Beitrag zur Theorie der Übergangsgesellschaft" schon andeutet, zu einer prinzipiell affirmativen Einschätzung der Anwendung Marxscher Gedanken in der DDR zu gelangen, allerdings mit der Einschränkung, daß die DDR-Rezeption verkürzt sei (a.a.O., 19). Dies versucht er aber nicht einmal anhand der Marx-Rezeption in der DDR zu zeigen, sondern ebenso gemäß dem genannten Verfahren anhand der Konfrontation der Polytechnikkonzeption der DDR mit seiner (an Habermas orientierten !) Darstellung der Marxschen Gedanken.
Beim oben genannten Beitrag BODE 1978, bei MIESKES 1971a

Anmerkungen zu 1.1

und SIEGNER 1977 finden sich allerdings wie auch bei FUCHS 1977, der im Gegensatz zu den anderen hier erwähnten Autoren das Verfahren nicht mitmacht, die einzigen Ansätze einer Betrachtung der Marx-Rezeption in der DDR, nämlich hauptsächlich in bezug auf den polytechnischen Unterricht die auch im Westen bekannt gewordenen Arbeiten KARRAS 1956 und KRAPP 1956. Über eine kurze und gelegentliche Erwähnung kommen sie (bis auf FUCHS 1977) jedoch nicht hinaus.

- 7 In dem Vortrag BASKE 1982 versteht der Autor die Frage nach Übereinstimmung oder Diskrepanz immerhin als methodisch problematisch (a.a.O., 78f.). Er hält es für "wenig sinnvoll" (a.a.O.), das Verfahren in der Weise zu übernehmen, daß er zunächst eine Marx'sche Bildungskonzeption darstellt und damit die praktische Realisation in der DDR vergleicht. Er versucht dem Dilemma einer fehlenden allgemein anerkannten, einheitlichen Marx-Interpretation zu entfliehen, bzw. das Problem abzumildern, indem er das Bildungswesen darstellt und immer wieder nach dem Rückbezug zu Marx (nach seiner Interpretation) fragt (a.a.O., 79). Dieser Lösungsversuch überzeugt angesichts des Gesagten jedoch kaum: er verwendet eine eigene Interpretation und vergleicht sie direkt mit dem DDR-Bildungswesen (obgleich er selber auf den Unterschied zwischen marxistisch-leninistischer Pädagogik und den Marx'schen Äußerungen verweist; a.a.O., 81), um schließlich (a.a.O., 90) die "Gretchenfrage" der Marx-Rezeption erneut zu stellen.
- 8 Darüber hinaus wären von den relativ wenigen Metarezeptionen zu erwähnen: zur Humboldt-Rezeption: SIEBERT 1969; MENZE 1970; weiterhin zur Diesterweg-Rezeption: BLOTH 1970; zur frühen Komenský-Rezeption: FLITNER 1955. Später zeigt sich (etwa in: SCHALLER 1973), daß die Komenský-Forschung in der DDR bei den westlichen Autoren anscheinend eher Berücksichtigung findet als die zu anderen Pädagogen einschließlich dem Nicht-Pädagogen Marx, was sicherlich auch an den Hallenser Forschern und ihren Beiträgen liegen mag. Unberücksichtigt blieb übrigens die DDR-Rezeption auch zum Nicht-Pädagogen Lenin, der in der DDR als Fortführer der Marx'schen Bildungskonzeption geschätzt wird, und der auch schon als pädagogisch relevanter Denker Thema einer westdeutschen Dissertation (PETERSEN 1972) war. Einzig die Dissertation GOTTSCHALK 1977 befaßt sich explizit u.a. (von Ph.Melanchthon bis A.S.Makarenko) auch mit der pädagogischen DDR-Rezeption von Marx, d.h. eigentlich handelt es sich nur um eine siebenseitige, feuilletonistische Wiedergabe der DDR-Beiträge SCHUFFENHAUER 1968 und KRAPP 1956, zu der B.Rang im allgemeinen schon das Treffende gesagt hat (RANG 1980, 363, Anmerk.2). Als differenzierte Darstellung der pädagogischen Marx-Rezeption in der DDR kann diese Arbeit allerdings nicht betrachtet werden.
- 9 Auch von dem DDR-Wissenschaftler G.Uhlig wurde für das Jahr 1952 in bezug auf die Schulentwicklung eine Zäsur ausgemacht, später glich derselbe Autor seine Periodisierung aber der des 1963 erschienenen, für die Geschichtsbetrachtung wegweisenden "Grundrisses der Geschichte der

Anmerkungen zu 1.1

deutschen Arbeiterbewegung" an (nach RANG 1980, 430, Anmerk.26) und läßt die zweite Phase nun 1955/56 enden.

Anmerkungen zu 2

- 1 Inzwischen sind allerdings zwei Berichte von Marxschen Reden publiziert worden, deren Thema ausschließlich die Bildungspolitik ist (MARX 1975a), die sich vom Umfang her aber auch recht bescheiden ausnehmen.
- 2 "Über Andeutungen und gelegentliche schlagwortartige pädagogische Folgerungen kommen beide (Marx und Engels) nicht hinaus." (BREITENSTEIN 1930, 24)
- 3 vgl. MANACORDA 1966, 3:
 "è possibile individuare all'interno del pensiero di Marx - della sua analisi, interpretazione e prospettiva di trasformazione del reale - una indicazione diretta per impostare una tematica pedagogica distinta dalle pedagogie del suo e del nostro tempo ?"
 oder SCARBATH 1979, 7:
 "In der Tat: Karl Marx hat sich zu Erziehungsfragen nie in eigenem systematischen Zusammenhang geäußert; gerade die wesentlichen pädagogischen Hinweise finden sich bei ihm in primär philosophischem, ökonomischem oder politisch-aktuellem Kontext. Auch als Erziehungspraktiker läßt er sich - bei aller Würdigung seiner Tätigkeit als politischer Journalist oder als Redner in der Arbeiterbewegung - schwerlich stilisieren. Er selbst hat sich, soweit erkennbar, auch nie als Pädagoge verstanden."
- 4 Wenn Groth von der "Pädagogisierung der Marxschen Anthropologie durch deren Reduktion auf einen 'Bildungsbegriff'" spricht, zielt er auf Wittig ab (vgl. auch GROTH 1978, 23).
- 5 Das von Marx und Engels in der "Deutschen Ideologie" gebrauchte Wort "Anlagen" deutet darauf hin, daß die Diskussion über genetisch bedingte und erworbene Fähigkeiten keine der Zeit dieser Klassiker war. Ein jüngerer Interpret, der diese neuere Diskussion kennt, der auch in der DDR rezipierte L.Sève spricht daher auch lieber von "Fähigkeiten" (capacité) (SÈVE 1972, 318).
- 6 Scarbath vertritt übrigens die Ansicht, daß die Ambivalenz schon im Marxschen Arbeitsbegriff angelegt und über die ökonomische Sphäre hinaus verallgemeinerbar sei (SCARBATH 1979, 25ff.).
- 7 Daß Marx hier das Owensche System nicht korrekt rezipiert haben muß, verwies übrigens ein pädagogischer Historiograph aus der DDR. Dieser stellte fest, daß Marx, wenn er davon redet, Owen habe gezeigt, daß der Keim der neuen Erziehung schon in der kapitalistischen Industrie entstanden sei, nicht die gewöhnliche "Arbeitserziehung" in Owens Kommune New Lanark im Auge gehabt haben könne (diese war nämlich nicht industrieller Natur), sondern allenfalls die mehr als zehn Jahre alten Abendschüler, die nach ihrer produktiven Arbeit noch unterrichtet wurden (GÜNTHER 1953/54, 231f.). Aus dieser Präzisierung ergaben sich für K.H.Günther aber keine Folgen für die Marx-Rezeption.
- 8 vgl. dazu: REINIG 1967, 69ff.; TOLLKÖTTER 1965 u. 1970, 174ff.
 Das erste dieser Institute war die 1794 gegründete

Anmerkungen zu 2

"École polytechnique" in Paris, der weitere Gründungen in Prag (1806), Karlsruhe (1807), etc. folgten (vgl. z.B.: VERFASSUNG 1818); dazu entstand eine Reihe von zum Teil noch lange existierenden Fördervereinen und -gesellschaften (TOLLKÖTTER 1970, 177). In der DDR ließ sich (in pädagogischen Publikationen) nur ein unbeachteter Beitrag zur Pariser "polytechnischen Schule" finden: WUSSLING 1958.

- 9 zur Problematik der verschiedenen Textvarianten der "Genfer Resolution" vgl. Exkurs B, Anmerk.2
In die "Marx-Engels-Werke"-Ausgabe der DDR (Bd.16) übernahm man allerdings nicht die deutsche Übersetzung von 1866, sondern eine Übersetzung des englischen Texts, der 1867 in "The International Courier" erschienen war, frei bearbeitet aufgrund des französischen Textes (1867 im "Courrier International").
Das Originalmanuskript von Marx ist anscheinend nicht vorhanden, seine "Instruktionen" sind aber am entsprechenden Punkt wörtlich vom "Generalrat" der Internationalen Arbeiter-Association übernommen worden (MARX 1975, 629f., Anmerk.136).

Anmerkungen zu 3.1

- 1 vgl. zur allgemeinen politischen und gesellschaftlichen Entwicklung in der SBZ aus der DDR: DOERNBERG 1959; DOERNBERG 1965, 19ff.; THOMAS 1975, 7ff.; aus dem Westen: DEUERLEIN 1971, 33ff.; BROCKMEIER 1972, 329ff.; SONTHEIMER & BLEEK 1973, 23ff.; STAMMEN 1974, 23ff.; STARITZ 1976, 12ff.; WEBER 1976, 19ff.; SCHWARZ 1980, bes. 20ff.
- 2 Die sowjetische Militäradministration (SMAD) hatte 1945 immerhin auch die Gründung zweier "bürgerlicher" Parteien, der Christlich-Demokratischen Union (CDU) und Liberal-Demokratischen Partei Deutschlands (LDPD) zugelassen und damit das vorfaschistische deutsche Parteienspektrum teilweise reinstalliert. Die vier Parteien der SBZ bildeten im Juli 1945 einen "antifaschistisch-demokratischen Block".
- 3 Innerhalb der KPD hatten sich schon 1933/35 W. Pieck und W. Ulbricht mit der Ansicht durchgesetzt, daß nach dem Sturz des faschistischen Regimes nicht direkt die Errichtung einer "Diktatur des Proletariats" (nach sowjetischem Muster) bei gleichzeitiger Bekämpfung des Revisionismus (als "Sozialfaschismus") anstand, sondern angesichts des realen Kräfteverhältnisses eine demokratische Zwischenetappe einer antifaschistischen Volksfront unter Einbeziehung besonders der gespaltenen SPD (vgl. WERDER 1974, 220ff.). Insofern ist die 1947/48 einsetzende semantische Wende in bezug auf den antifaschistisch-demokratischen Kurs vermutlich nicht das Ende einer unentschiedenen SED-Politik, sondern eine Entwicklung im Sinne der von Anfang an verfolgten (und von der Sowjetunion gebilligten) Strategie, die auch für die Bildungspolitik galt (a.a.O., 223), aber nicht unbedingt detailliert ausgearbeitet worden war.
- 4 Daß dieses Zugeständnis nur ein relatives war und Grenzen hatte, zeigen H. Webers Ausführungen über (erst 1950 aufgelöste) sowjetische "Konzentrationslager" in der SBZ, wo seit 1946 selbst Sozialdemokraten und "oppositionelle Kommunisten" gefangengehalten wurden (WEBER 1976, 28).
- 5 vgl. zur ökonomischen Aufbausituation aus der DDR: THOMAS 1975, 55ff.; BARTEL 1979; aus dem Westen: DIW 1974, 23ff.; STARITZ 1976, 12ff.; WEBER 1976, 29ff.
- 6 vgl. dazu aus der DDR: SCHNELLER 1955, 5ff.; UHLIG 1965; GÜNTHER, UHLIG & al. 1968; GÜNTHER & UHLIG 1974, 35ff.; THOMAS 1975, 67ff.; aus dem Westen: LANGE 1954, 39ff.; BASKE & ENGELBERT 1966, XVff.; FROESE 1969, 39ff.; MENDE 1970, 11ff.; HEARNDEN 1973, 21ff. u. 27ff.; WATERKAMP 1975, 26ff.; HETWER 1976, 11ff.; KLESSMANN 1981
- 7 vgl. dazu aus der DDR: UHLIG 1965; aus dem Westen: LANGE 1954, 265ff.; LANGEWELLPOTT 1973, 18ff.; BODE 1978, 62ff.; RANG 1980, 15ff.
- 8 vgl. dazu: WIESE 1972, 29ff.; RANG 1980, 25ff.
Der Begriff "Geschichte der Pädagogik" wurde bis Mitte der 60er Jahre zur Bezeichnung der historiographischen Teildisziplin der Erziehungswissenschaft verwendet, seit den 50ern wurde er allerdings zunehmend durch den Begriff "Geschichte der Erziehung" verdrängt (a.a.O., 374, Anmerk. 37).

Anmerkungen zu 3.1

- 9 In der seit langem geplanten Neuausgabe des Standardwerkes "Geschichte der Erziehung" ist ein eigenes Kapitel nationalsozialistischer Erziehung gar nicht mehr vorgesehen (vgl. GRUNDLINIEN 1974).
- 10 Allerdings handelt es sich bei "der" Reformpädagogik um eine grobe Vereinfachung der zur fraglichen Zeit existierenden Richtungen und in bezug auf die Einheitlichkeit der Bewegung um eine historische Fiktion. Wenn hier von "Reformpädagogik" die Rede ist, dann wird die undifferenzierte Charakterisierung der SBZ jener Zeit (die schon Mitte der 50er Jahre selber kritisiert wurde) übernommen (vgl. dazu neuerdings: UHLIG & SCHWABE 1981).
- 11 Diese Kritik wurde im Juli 1936 mit einem Beschluß des Zentralkomitees der KPdSU zur "Pädologie" (daher wohl das Verbot der "Jugendkunde") abgeschlossen.
- 12 Inwieweit in der unbekannt gebliebenen Dissertation GRAF 1946 Marx als Vertreter des historischen Materialismus in seiner Bedeutung für die Erziehungswissenschaft erfaßt wurde, läßt sich nicht sagen, da mir diese Arbeit nicht zugänglich gemacht werden konnte. Dies ist auch relativ gleichgültig, da sie anscheinend keine Bedeutung für die Entwicklung der SBZ-Erziehungswissenschaft hatte.
- 13 Der Kommunist Heise war wie auch Marquardt Lehrer bei Karlsen in Neukölln gewesen und nahm nun, wie damals nicht ungewöhnlich, eine bildungspolitische und wissenschaftliche Doppelfunktion als Leiter der Schulverwaltung bei der DZfV und als Professor für Didaktik in Berlin ein. In seiner Rede vor dem Berliner Kongreß 1946 spricht er übrigens (nicht nur in bezug auf das Berufs- und Fachschulwesen) davon, daß "der Gedanke der produktiven Arbeit den gesamten Unterricht und das Erziehungswesen umzugestalten in der Lage" sei. Wie er sich diese "Verbindung von Produktionsprozeß und Bildungsarbeit" vorstellt, läßt er offen und fordert vielmehr zu einer breiten, öffentlichen Diskussion dieses Problemfeldes auf. Ob er mit seiner Äußerung bloß auf die vergesellschaftende Kraft der Arbeit in den von ihm erwähnten "Produktionswerkstätten" (vgl. dazu Kap.3.2) Bezug nimmt oder ob er eine Verbindung mehr im Sinne der von Marx erwähnten im Auge hat, läßt sich nicht eindeutig entscheiden. Die Bemerkung, "daß damit die Frage der Erziehung als eines gesellschaftlichen Vorganges in einer der Zeit vielleicht vorausseilenden revolutionären Form aufgeworfen würde" (HEISE 1946a, 15), legt allerdings die Vermutung einer einschlägigen Marx-Rezeption nahe, die aber nicht ausgeführt wird.
 Erahrte Heise vielleicht eine Verbindung von Unterricht und produktiver Arbeit im Sinne der Marxschen Äußerungen für die gesellschaftliche Zukunft, so hing er für die Befriedigung der gegenwärtigen Bedürfnisse doch anscheinend der reformpädagogisch geprägten Arbeitsschulidee an, wenn er auf dem 3. Pädagogischen Kongreß (Leipzig 1948) die Abkehr von dieser Idee und zunehmende Hinwendung zur sowjetischen Pädagogik kritisiert (vgl. auch a.a.O., 8). Der Text dieses Vortrages durfte seinerzeit nicht in der "Pädagogik" erscheinen und ist bis heute anscheinend ver-

Anmerkungen zu 3.1

schollen (nach LANGE 1954, 271). Heise verstarb im darauffolgenden Jahr.

- 14 vgl. die in UHLIG 1970, 153ff. abgedruckten Dokumente
- 15 Langes erste Professur war übrigens 1946 eine in Soziologie (in Halle). Auch im Westen wurde eine soziologisch begründete Erziehungswissenschaft von der ehemaligen Angehörigen des Bundes Entschiedener Schulreformer A.Siemsen vorgelegt (SIEMSEN 1948), fand hier aber nicht die Beachtung wie etwa Alt und Lange im Osten.

Anmerkungen zu Exkurs A

- 1 Zur pädagogischen Marx-Rezeption in der deutschen Arbeiterbewegung des 19. Jahrhunderts vgl. DIETRICH 1966, 94f.; WERDER 1974; SIEGNER 1977; aus der DDR: HARTUNG 1965, 1967a (zu Bebel und Liebknecht), 1973 u. 1974; ALT & LEMM 1970.
Das für die deutsche Sozialdemokratie Gesagte gilt in ähnlicher Weise auch etwa für die älteren italienischen Marxisten wie G.Salvemini, A.Labriola und R.Mondolfo. Bei A.Gramsci, der Anfang der 20er Jahre die Sowjetunion besucht hatte, findet sich in den 30er Jahren zwar auch die Idee der Verbindung, nur handelt es sich dabei nach seinen Vorstellungen nicht um industriell-produktive Arbeit, sondern um den mit der Fabrik koordinierten Erwerb von Fähigkeiten, die für industrielle Arbeit vonnöten sind (vgl. MANACORDA 1966, 118ff.).
vgl. dazu a.a.O., 115ff.; MANACORDA 1970 zu Gramsci; die Texte in: PERUGI 1978, 209ff.; BÜHM & FLORES D'ARCAIS 1979, 185ff.
- 2 vgl. zur pädagogischen Marx-Rezeption in der deutschsprachigen Arbeiterbewegung Anfang dieses Jahrhunderts: FREITENSTEIN 1930; DIETRICH 1966, 94ff.; NIERMANN 1974, 316ff.; WERDER 1974; aus der DDR: KÖNIG 1968 u. 1968a; ALT & LEMM 1971
- 3 Die Seidelsche Konzeption wurde in der DDR von G.Hohendorf, dem Exponenten der Reformpädagogikkritik, als reaktionär eingeordnet (HOHENDORF 1954). Angesichts des damals aktuellen Werkunterrichts versuchte aber W.Steiger, ehemals ein Schüler des Arbeitsschulverfechters Kühnel, eine Rehabilitation des "Arbeiterveteranen", der schon 1885 aus dem Bewußtsein der pädagogischen Notwendigkeit mit Argumenten von Marx für einen Arbeitsunterricht eingetreten war (STEIGER 1956, 672).
- 4 Schulz wurde später in der DDR (für die Zeit nach 1918) als Revisionist, Opportunist und "Sozialchauvinist" bezeichnet (Hohendorf in "Geschichte der Erziehung", Berlin (DDR) 1973 (11.Aufl.), 453; vgl. etwas differenzierter: SCHENK 1964 u. 1967).
- 5 Daß auch M.G.Lange dort lehrte, wie LANGEWELLPOTT 1973, 180, Anmerk.96, behauptet, läßt sich nicht nachweisen (vgl. RANG 1980, 378, Anmerk.7).
- 6 vgl. zum folgenden: FISCHER 1924; ODENBACH 1963; aus der DDR: ALT & LEMM 1970; Texte in: REBLE 1964
- 7 Vgl. die schon im Krieg verfaßte, 1948 als Dissertation vorgelegte Arbeit Alts zu diesem Thema (ALT 1948), die zwar nicht die Verbindung von Unterricht und produktiver Arbeit als prinzipiell positiven Ansatz thematisiert, später aber als das erste "wirklich marxistische" Werk der Geschichte der Erziehung in Deutschland bezeichnet wird (MITARBEITER 1955, 8).
W.Wolf bezieht sich in einer seiner Rezeptionen auf eine Äußerung von Marx, der da, wo er die Leistung des Ökono-

Anmerkungen zu Exkurs A

men J.Bellers würdigt, an der Konzeption der Philanthropisten wie J.P.Basedow moniert, daß bei diesen die Arbeit nur eine sinnentleerte, verdummende Beschäftigung sei (WOLF 1953b, 173; vgl. MARX 1969, 513, Anmerk.309). Wolf vergleicht danach die Philanthropisten mit rechten, revisionistischen -"opportunistischen" Sozialdemokraten, die auch glaubten, daß eine Verbesserung der sozialen Lage des Proletariats über Erziehung möglich sei (WOLF 1953b, 175).

Schon in einer Erklärung der "Pädagogik"-Redaktion zum später noch zu erwähnenden Politbürobeschuß von 1952 wird aber der Philanthropismus als ein Beispiel für die als Erbe zu erschießenden, politisch und pädagogisch fortschrittlichen Strömungen ausdrücklich erwähnt (ERKLÄRUNG 1952, 810). Damit stellt man die Kritik am Charakter der Arbeit und an der ökonomischen Motivation für die Verbindung manueller Arbeit mit Unterricht in für die damalige Zeit bezeichnender Weise zurück. So rezipierte man seit Mitte der 30er Jahre den Philanthropismus als eine fortschrittliche frühbürgerliche Reformbewegung (vgl.z.B. ULBRICHT 1955; SCHYRA 1965); vgl. auch die einschlägigen Kolloquien und Symposien in Dessau 1956, 1968 und 1974 (200 Jahre Philanthropin). Ähnlich verfuhr man mit den Industrieschulen: vgl. die Aufsätze im Zusammenhang mit polytechnischer Erziehung im "Jahrbuch für Erziehungs- und Schulgeschichte" 1(1961).

- 8 H.Deiters' früher Aufsatz über "Deweys Bedeutung für die deutsche Pädagogik" erschien in einer westlichen Zeitschrift, wurde aber in den Sammelband von 1957 aufgenommen (DEITERS 1947).
- 9 Scheibner lebte nach dem Krieg in der SBZ und wurde in einem Aufsatz (SAUPE 1946) und zum 70.Geburtstag von K.Söhring gewürdigt (Pädagogik 2(1947)7, 58).
- 10 Da schon vom internationalen Zusammenhang der reformpädagogischen Strömungen die Rede war, sollen auch arbeitsschulartige Konzepte, die in Frankreich, Italien und der Schweiz im Kontext mit reformpädagogischen Bewegungen wie dem "activisme" bzw. "attivismo" standen, nicht verschwiegen werden: die den Kerschensteinerschen Vorstellungen ähnliche "l'école active" von A.Ferrière, die christliche (!) Arbeitsschule von E.Devaud, der sich Anfang der 30er Jahre mit der sowjetischen Schule befaßt hatte, oder die demokratische Arbeitsschule C.Freinet's, dem W.Böhm & G.Flores d'Arcais eine "marxistische Grundausrichtung" bescheinigen (BÖHM & FLORES D'ARCAIS 1980, 107; vgl. zum Ganzen: SCHNIBE 1978, 199ff.; Texte in: BÖHM & FLORES D'ARCAIS 1980, 107ff.). In Österreich ist außerdem in der Ersten Republik der Begriff Arbeitsschule mit dem Namen des sozialdemokratischen (Bildungs-)Politikers O.Glückel verbunden, von dem das Buch mit dem bezeichnenden Titel "Drillschule, Lernschule, Arbeitsschule" (GLÜCKEL 1928) stammt (vgl. ACHS & KRASSNIGG 1974).

Anmerkungen zu Exkurs A

- 11 Nicht nur die österreichische Schulreform dürfte durch das Psychologenehepaar K. und Ch.Bühler beeinflusst worden sein.

Anmerkungen zu 3.2

- 1 vgl. dazu aus der DDR: FUCHS 1947; UHLIG 1965, 79ff.; GÜNTHER & UHLIG 1968, 81ff.; SCHWARZE 1971
- 2 Gemeint ist die Empfänglichkeit für "alternative" Ansätze, die bezeichnenderweise selber aus dem reformpädagogischen Denken stammen: besonders die Pädagogik des schon erwähnten C.Freinet oder bestimmte Waldorf-Schulen.
- 3 So etwa der Chefredakteur der Fachzeitschrift "Berufsbildung", Referatsleiter für Berufs- und Fachschulwesen bei der DZfV und Professor für Wirtschaftspädagogik R. Fuchs (Berufsbildung 1(1947)4-5, 4).
- 4 Diese meines Wissens erste öffentliche und explizite pädagogische Inanspruchnahme nach dem Krieg (1946) stammte von Oberregierungsrat F.Buchholz (BUCHHOLZ 1947, 1).
- 5 Bis zum Jahre 1950 erschienen in der Zeitschrift "Berufsbildung" noch Beiträge von Möller, allerdings fast nur zu praktischen Fragen.
- 6 vgl. SCHULZ 1911 (die von Möller zitierte Ausgabe von 1919 ist die zweite Auflage, die in Berlin erschienen ist)
- 7 Die Übernahme läßt sich bis hinein in einzelne Gedankengänge nachweisen, etwa die faktische Entpädagogisierung der Kinderarbeit durch die fortgeschrittene Arbeitsteilung (SCHULZ 1911, 7), der nun durch einen stark pädagogisierten Arbeitsunterricht (nämlich trotz der marxistisch gemeinten Begründung durch den "bürgerlichen" Handfertigkeitunterricht) entgegengewirkt werden soll (vgl. DIETRICH 1966, 101ff.).
- 8 Als "Forderung", wie die Punkte des Manifests auch nach Möller noch bezeichnet werden, kann man die "Voraussage" (HERMENAUE 1993, 17) erst verstehen, wenn man konzediert, daß letztere aufgrund nomologischer Erkenntnis über die soziale Entwicklung zustande kommen konnte und insofern, dogmatisiert man die Prognose, ein Prüfungskriterium für die praktische Entwicklung sozialistischer Gesellschaften ist.
- 9 Schulz' "Elementarunterricht der körperlichen Arbeit, eine Art AEC der Technik", verbleibt im übrigen im Handwerklichen und ist nicht mit den bei den Klassikern erwähnten wissenschaftlich-technischen "Grundlagen der Produktion" gleichzusetzen (vgl. SCHULZ 1911, 186).
- 10 Das Zitat aus der "Resolution" über die positive Tendenz geht nämlich noch weiter, was Möller wegließ: Marx bezeichnet dort die faktisch existierende Einbeziehung der Kinder in die produktive Arbeit als eine "abscheuliche" (MARX 1975, 193).
- 11 Hatte H.Siebert den Reformpädagogen "Östreich" noch mit S.Kawerau als Vertreter einer "linke(n)" Abart der Arbeitsschule nach dem Vorbild Blonskijs abgelehnt (SEMBERG 1950, 6) - immerhin verschweigt Öestreich z.B. im genannten Text nicht seine kritisch-konstruktive Haltung

Anmerkungen zu 3.2

zu Marx und seine Neigung zu Kerschensteiner -, so wurde der Verfechter der Ausbildung eines "totalen Individuums" später als ein Initiator der Rezeption sowjetischer Pädagogik (wegen der Vermittlung Blonskijs !)(BERICHT 1979) bzw. als ein Vorkämpfer der Verbindung des Unterrichts mit produktiver Arbeit bezeichnet und mit Auszeichnungen dekoriert, wobei wohl nicht als unwesentlich anzusehen ist, daß das SED-Mitglied Oestreich (seit 1946!) Ende der 40er Jahre ein Spielball der Ost-West-Auseinandersetzungen war (vgl. BÖHM 1973, 16off.). Sein 100. Geburtstag wurde in der DDR begangen (vgl. Pädagogik 33 (1978)5; BERICHT 1979); vgl. außerdem den Nachruf auf den 1959 Verstorbenen von M.Radtke in: Das Hochschulwesen 7(1959)4, 192f..

- 1 zur weiteren Entwicklung des Einflusses sowjetischer Pädagogik und Bildungspolitik auf Veränderungen in der DDR vgl. BASKE 1980
- 2 Der 1948 aus dieser Bewegung hervorgegangene Deutsche Volksrat billigte im März 1949 die erste Verfassung und erklärte sich nach der Staatsgründung im Oktober zur provisorischen Volkskammer (Parlament).
- 3 Zu den von der SED beherrschten Massenorganisationen gehörten der Freie Deutsche Gewerkschaftsbund (FDGB), die Freie Deutsche Jugend (FDJ), der Kulturbund (KB) und der Demokratische Frauenbund Deutschlands (DFD).
- 4 Die Neulehrer waren für den neuen Kurs insofern besonders bedeutsam, als sie nicht mehr von reformpädagogischem Denken infiziert und somit vermutlich zugänglicher für die "Sowjetpädagogik" und die sozioökonomischen Ziele mit ihren pädagogischen Konsequenzen waren (vgl.z.B. SIEBERT 1970, 297ff.).
- 5 zur Reformpädagogikkritik in der SBZ/DDR vgl. allgemein, aus der DDR: TORHOMST 1977; aus dem Westen: SCHONIG 1973, 67ff.; RANG-DUDZIK 1978; RANG 1980, 63ff.
- 6 Im Juni 1947 war schon die "Gesellschaft zum Studium der Kultur der Sowjetunion" ins Leben gerufen worden.
- 7 Der Werdegang Sieberts enthält noch eine Reihe von offenen Fragen, deren Beantwortung für die Klärung des "Sowjetisierungs"prozesses einigermaßen interessant wäre. Siebert scheint vor der (wohl politisch motivierten) Emigration eine Volksschullehrerausbildung absolviert zu haben und seine an der Pädagogischen Akademie Kassel eingereichte Staatsexamensarbeit hatte schon "Grundfragen der Sowjetpädagogik" zum Thema! Die Sowjetpädagogik, die er vor 1933 vor Augen gehabt haben muß, stimmte allerdings nach den Aussagen des folgenden Exkurses nicht mit der systematisierten-"kanonisierten" Form der Sowjetpädagogik, die nun von Siebert propagiert wurde, überein. Diese Sowjetpädagogik müßte er also erst in der Emigration rezipiert haben.
 Offen ist auch die Frage, wieso Siebert, der nicht zu den Sowjetunion-Emigranten gehörte, die nach dem Krieg im wesentlichen die Bildungspolitik in der SBZ bestimmten (F.Wandel), dennoch schon 1948 bildungspolitischer Hauptreferent des Zentralkomitees und 1949 Leiter der Schulabteilung der DZfV wurde. Er muß also in dieser entscheidenden Umbruchphase Förderer in der Partei gehabt haben, die ihn als passenden Mann für die Durchsetzung der "Sowjetisierung" im Bildungssektor erkannten. Inwiefern diese Förderung mit einer politischen Tätigkeit in England zusammenhängt, läßt sich momentan nicht entscheiden.
 Siebert wurde nach Gründung der Republik Hauptabteilungsleiter für Unterricht und Erziehung im Ministerium für Volksbildung und erster Direktor des als Mittler zwischen Staat und Wissenschaft gedachten Deutschen Pädagogischen Zentralinstituts (DPZI). Seit 1952 Professor, beschäftigte er sich seit 1953 in Dresden (erst am Pädagogischen Institut, dann an der TU) mit den theoretischen Grundlagen sozialistischer Bildung, nun aber ausschließlich.

Anmerkungen zu 3.3

Da er bis zu seinem Tode 1979 weder die bildungspolitische, noch die Bedeutung als Erziehungswissenschaftler, die er in der hier behandelten Zeit innehatte, wiedererlangte, liegt vielleicht die Vermutung nahe, daß er zur Zeit der innerparteilichen Machtkämpfe 1953 in irgendeiner Weise auf der Seite der Unterlegenen (W. Zaisser, R. Herrnstadt) gestanden hat.

- 8 Beispiele: die Pestalozzi-Woche im Januar 1946 war Anlaß für allgemeine Erörterungen über die Schulreform (Einheitsschule) (WILDANGEL 1946); das Erbe sollte für die "theoretische Arbeit" genützt werden (ICHENHÄUSER 1947, 2); R. Söhring bemühte zur Auseinandersetzung über die Kern-Kurs-Differenzierung in kritischer Weise historische Beiträge zu diesem Problem, u.a. selbst bei G. Kerschens- steiner (der als Vertreter der Arbeitsschule in den fol- genden Jahren heftig attackiert wurde), F. Paulsen und P. Oestreich (SÖHRING 1947).
- 9 Der Grundsatz einer dialektischen Einheit von Logischem und Historischem wurde in den historischen Wissenschaften seit Mitte der 60er Jahre (im Zusammenhang mit der Re- zeption der deutschen Arbeiterbewegung) erneut (mit Be- rufung auf Lenin) postuliert, als offensichtlich geworden war, daß man die erwartete unmittelbare Nutzbarmachung historischer Forschung für die Lösung aktueller politischer Probleme als gescheitert anzusehen hatte.
Mit diesem Grundsatz meint man, daß im Erkenntnisprozeß die (abstrakt-systematische) theoretische Erkenntnis- aktivität, die auf das "Logische" zielt, mit der Erkennt- nis und Reproduktion der Entstehung und Entwicklung des Gegenstandes (dem "Historischen") zu verbinden sei, denn einerseits sei das Wesen des Gegenstandes immer ein historisch gewordenes (KOSING 1972, 668; GÜNTHER 1975, 567), andererseits sei der historische vorfindbare Ablauf in Entwicklungsstufen ein gesetzmäßiger, ein durch eine "innere Logik" in der Gegenstandsentwicklung bestimmter (MATERIALISMUS 1974, 305).
Die Theorie sei ohne die Berücksichtigung der historischen Entwicklung wie ohne "Berührung mit der Wirklichkeit", sie brauche die historisch-konkrete "Illustration" (KOSING 1972, 668), während die Erkenntnis der Genese des Gegen- standes allein nur einer empirischen Beschreibung gleich- komme. Es sind also zwei Methoden feststellbar, die nur gemeinsam zu richtigen Resultaten führen; eine Einheit, die sich gewöhnlich als der Erkenntnisaktivität immanente Gesetzmäßigkeit spontan durchsetzt, aber erst als bewußt gehandhabtes methodisches Prinzip seine volle Wirkung ent- falten kann (a.a.O.). Als Paradebeispiel der methodischen Einheit wird gewöhnlich "Das Kapital" von Marx genannt, der demnach diesen Grundsatz schon praktizierte.
Mittels der historischen Methode, die alle Zufälligkeiten, Besonderheiten, etc. der Entwicklung mitbetrachtet, sind historische Phänomene und Gesetze relativ selbstständig er- forschbar. Hier beginnt die Aufgabe der historischen Wissenschaften. Sie decken auf der theoretischen Folie des historischen Materialismus in der Menge der histo- rischen Phänomene und Daten den logisch sich entwickelnden Gang der Geschichte auf, der in Grundzügen von Anfang an

Anmerkungen zu 3.3

vorausgesetzt ist (weshalb auch das Scheitern der historisch-materialistischen Theorie am Widerspruch zwischen logischen und historischen Aussagen unmöglich sein dürfte), und projiziert diesen Gang in entsprechenden Schlüssen und Prognosen in die Zukunft (vgl. BUR & al. 1972, 680). Die Notwendigkeit, aktuelle soziale Phänomene auch historisch zu erklären, sieht man in dem klaren Umstand, daß sie immer historische Produkte vorangehender Anlässe und Aktionen sind. So steckt im Vergangenen der Erklärungs-schlüssel für Gegenwärtiges. Dies führte nicht nur in der Geschichtswissenschaft der DDR praktisch zu einem prä-sensitistischen Ansatz: es komme darauf an, "aus der Vergangenheit zu lernen, die Gegenstände zu verstehen und die Zukunft zu meistern" (WEISEACH 1961, 1). Daher erwartet man von den historischen Wissenschaften, daß sie sich über ihre nomothetische Funktion, die bei der Klärung fundamentaler weltanschaulich-philosophischer Probleme helfen soll (auf solche weltanschaulichen Prämissen gründen sich aber zu einem guten Teil die nomologischen Aussagen), zur Lösung aktueller politischer Probleme instrumentalisieren läßt (vgl. ECKERMANN & MOHR 1966, 38). Der Umstand, daß diese Erwartung bis heute nicht so ohne weiteres erfüllt werden könnte, erzeugte z. B. bei der pädagogischen Historiographie ein ernsthaftes Dilemma (vgl. RANG-DUPZIK 1976, 488f.). vgl. zu diesem Problem in der Geschichtswissenschaft: BOLLHAGEN 1964; zur Kritik an der marxistisch-leninistischen Interpretation dieser Einheit und ihrer Rolle in der jüngeren westlichen Marx-Diskussion vgl. KOGGE 1990, 193ff.; in der historiographischen Erziehungswissenschaft: SCHULZ 1965; PECHER 1972; KÖNIG 1973; JÜNTHER 1975; HOFMANN 1975

- 10 Der gleiche Medynskij wurde später in der Sowjetunion, wie H.Flach berichtet, dahingehend kritisiert, daß er das qualitativ Neue der sozialistischen Sowjetpädagogik, nämlich auch ihre Wissenschaftlichkeit, nicht genügend herausgearbeitet habe (FLACH 1952, 272).
- 11 Möglicherweise ist hier der Vortrag nicht korrekt wiedergegeben und es müßte "Einseitigkeit der bisherigen (herrschenden) Bildungsideale" heißen.
- 12 Weitlings Hauptwerk "Garantien der Harmonie und Freiheit" (1842) erschien 1935 in der DDR; vgl. zur weiteren Rezeption u.a. HOFMANN 1956; LANGBECKER 1961.
- 13 Der später höchst selten in der Genealogie auftauchende "Arbeiterphilosoph" Dietzgen erscheint lediglich in HOFMANN 1966, 140f. und noch später im Zuge der Aufarbeitung pädagogischer Strömungen der Arbeiterbewegung: WOLF 1976. Ebenfalls zur späteren pädagogischen bzw. bildungspolitischen Rezeption von Bebel und W.Liebknecht vgl.u.a. HOEHENDORF 1961; HARTUNG 1965; und besonders HARTUNG 1967a. L.Hartung stellte allerdings fest, daß die Übernahme des Marxschen Bildungsbegriffes seitens dieser Vertreter der Arbeiterbewegung nicht "rein", sondern inkonsequent erfolgte (a.a.O., 474; vgl. Exkurs A). In HOEHENDORF 1961 wird die Genealogie über die Lieb-

Anmerkungen zu 3.3

knechts hinaus fortgesetzt: C.Zetkin, K.Duncker, der wiederentdeckte Hoernle. Dazu kommen im folgenden die Widerstandskämpfer E.Schneller und Th.Nebauer.

Abgelehnt werden jedoch die pädagogischen Beiträge und damit auch die darin enthaltene Marx-Rezeption bestimmter Vertreter der Arbeiterbewegung, die als "Trojanische Pferde" in der sozialistischen Pädagogik bezeichnet werden: etwa S.Kawerau, S.Bernfeld, M.Adler und W.Reich, wie auch heutiger westlicher "Marxologen" (vgl. ausführlich: HOF-MANN 1976, 148ff.).

Von den sowjetischen Pädagogen werden gewöhnlich in dieser Aufzählung neben N.K.Krupskaja auch A.V.Lunačarskij, St.T. Šackij und sogar P.P.Blonskij genannt. Nachdem auch W. Ulbricht im März 1956 Stalin als Klassiker enthoben hatte, fiel dieser aus der Genealogie heraus (vgl. zur Rezeption: BRUMME 1949 u. 1951; LEHNERUCK 1949). Zur Weiterentwicklung durch Lenin vgl. besonders: VOLKOV 1953; KOROL'EV 1975.

Anmerkungen zu Exkurs B

- 1 vgl. außerdem: WITTIG 1964, 81ff.; SZANIAWSKI 1971; PRICE 1982
- 2 Die "Genfer Resolution", in der Krupskaja die "Formulierung des marxistischen Erziehungsideals" findet, existiert in unterschiedlichen deutschen, englischen und französischen Primärfassungen, die dadurch textkritisch bedeutsam wurden, daß an für ein Konzept polytechnischer Bildung und Erziehung wesentlichen Stellen abweichende Formulierungen auftauchen (vgl. zur Problematik: WITTIG 1964, 17ff.; BEUTLER & HENNING 1968, 618ff., mit Kritik an Wittigs Editionspraxis; zur sowjetischen Rezeption und Textkritik: GÖCK 1982, 27ff.). Die erste russische Übersetzung erschien 1914 und wurde aufgrund der Kritik Krupskajas 1919 revidiert (WITTIG 1964, 18f.). Krupskaja zitiert ohne bibliographischen Nachweis in ihren Aufsätzen von 1913 und 1915 "politechničeskoe vospitanie" bzw. - "podgotovkoja", so daß S.M. Šabalov in seinen quellenkritischen Ausführungen zu dem Schluß gelangt, Krupskaja habe die deutsche Fassung aus der IAA-Zeitschrift ("Der Vorbote" 1914, 149ff., hier besonders 151; Faksimileabdruck im Anhang von WITTIG 1964) zugrundegelegt, wo es entsprechend "polytechnische Erziehung" bzw. - "Abrichtung" heißt (ŠABALOV 1956, 40ff.). Der Wiederabdruck des letzten Aufsatzes in den verschiedenen Werkausgaben Krupskajas wurde allerdings unter späterer Anzweiflung der Authentizität des Zitates als von Marx herrührend und auf dem Hintergrund des sich verändernden Polytechnikverständnisses im Wortlaut an den entsprechenden Stellen willkürlich abgeändert: so liest man in der 1958-63 erschienenen, elfbändigen Gesamtausgabe, also auf dem Hintergrund der gerade aktuellen Professionalisierungsbestrebungen in der Bildungspolitik, "techničeskoe obučenie" (vgl. GÖCK 1982, 29f.). In der deutschsprachigen Auswahl von 1955 verwendete man eine 1894 von K. Kautsky abgefaßte Fassung, bei der es an der fraglichen Stelle "technische Erziehung" heißt (KAUTSKY 1894, 825), obwohl schon ein Abdruck in dem Band "Karl Marx und Friedrich Engels über die Gewerkschaften" (erschienen Berlin (DDR) 1953, 117ff.) vorlag, der die "Vorboten"-Fassung übernimmt. Diese Fassung hatte man auch in die erste deutsche Ausgabe der Chrestomatie von P.N. Grusdev (MARX/ENGELS 1960) aufgenommen. Später glied man sie jedoch der Mischfassung (unter Verwendung der englischen Variante) an, die in "Marx-Engels-Werke", Bd. 16 erschienen war (=MARX 1975), und wo es "polytechnische Ausbildung" heißt, wie nun auch in der vierbändigen, deutschen Krupskaja-Ausgabe von 1967 (GÖCK 1982, 29f.). Die für die MEW-Publikation gewählte Bezeichnung "Ausbildung" bezieht sich wohl auf das russische "obučenie", was auch Unterricht heißen kann. Bei der Wahl dieses Begriffes muß den DDR-Pädagogen, soweit sie überhaupt bei der Herstellung des Textes hinzugezogen wurden, die Differenz zum Begriff "Bildung" bewußt gewesen sein. Daraus zu schließen, daß diese Wahl ein Beleg für die in den 40er/50er Jahren hauptsächlich gepflogene "philanthropistische" Lesart der Marxschen Äußerung sei, halte ich allerdings für zu vorschnell. Ganz abgesehen davon,

Anmerkungen zu Exkurs B

daß man von einer prinzipiellen Kongruenz dieser Ausbildung in Hinblick auf sozioökonomische Zielsetzungen mit den subjektiven Bedürfnissen ausging, ist der Begriff "Ausbildung" durchaus eine angemessene Übersetzung des von Marx auch an anderer Stelle, nicht nur in der englischen Fassung der "Resolution" ("The International Courier" (1867)8-10), selber verwendeten Wortes "training" (bzw. "l'apprentissage" in der französischen Fassung in "Le Courrier International" (1867)8-9). In der "Vorbotten"-Fassung heißt es an einer Stelle sogar "Abrichtung", was sicherlich noch weiter vom Begriff der "Bildung" entfernt ist. Es scheint mir Marx selber der Urheber der terminologischen Unsicherheit zu sein, was nicht verwundern mag, wenn man bedenkt, daß die Marxschen Äußerungen anerkanntermaßen meist einen marginalen Charakter haben: Marx war kein Bildungstheoretiker mit einem reflektierten Begriffsinstrumentarium. Das ist der Schluß, der zum hier behandelten Problem in erster Linie zu ziehen ist.

Eine Textkritik der herangezogenen Marxschen Äußerungen, die über so wichtige Fragen hätte eine Entscheidung herbeibringen können, ob zwischen "technisch", "technologisch" und "polytechnisch" ein konzeptioneller Unterschied besteht (wie dies etwa Šabalov versuchte, vgl. dazu GOCK 1982, 32) oder ob es sich nur um eine unbedeutende terminologische Abweichung handelt, war aber in der SBZ/DDR zu keiner Zeit üblich. Von den zahlreichen quellenkritischen Beiträgen (zur "Resolution") des Ungarn O.Vág (vgl. BEUTLER & HENNING 1968, 626, Anmerk.85a) publizierte man in der DDR nur einen (VÁG 1965), der anscheinend fast folgenlos für die Rezeption in der DDR blieb. Einzig der eigentlich primär auf das Thema Körperkultur bezogene Aufsatz OELSCHLÄGEL 1968/69 (H.8/1969) wurde mir als eine Rezeption bekannt, die Resultate der Vágschen Textkritik in die Überlegungen einbezog. Ansonsten schloß man sich, wie dies G.Krapp in seiner Dissertation tat (KRAPP 1956, 138) den Ausführungen der sowjetischen Pädagogen M.F.Šabaeva und V.A.Rotenberg an, daß zwar unterschiedliche Termini Verwendung finden, dies aber keine inhaltlichen Probleme birgt (im deutschen Nachdruck ŠABAeva & ROTENBERG 1953 fehlt diese Passage). Auch Šabalovs Buch erschien trotz der Aktualität des polytechnischen Unterrichts nie in der DDR (ŠABALOV 1956).

- 4 Man mag fragen, welche pädagogische Bedeutung der Führer der Revolution, Lenin, besaß, zumal er (noch heute) mit Marx als Klassiker des Marxismus-Leninismus (sic !) gilt. Lenin aber äußerte sich wie Marx meist im Zusammenhang anderer Themen und aus aktuellem Anlaß zu pädagogischen und bildungspolitischen Fragen. Schon 1895 und 1897 setzte er sich mit der pädagogischen Utopie des Narodniki S.N.Južakov auseinander, der sich u.a. auf eine Verbindung von Unterricht und Arbeit stützte, wie sie sein Gesinnungsgenosse S.N.Krivenko 1879 entworfen hatte. Lenin hielt die Južakovschen Vorstellungen für inkonsequent. Dieses Votum für die Verbindung, das bis zur Revolution das einzige einschlägige bleiben sollte und zudem nicht weiter ausgearbeitet wurde, war nach O.

Anmerkungen zu Exkurs B

Anweiler nichts außergewöhnliches, sondern im damaligen Rußland anscheinend üblicher Bestandteil programmatischer Schriften (ANWEILER 1964, 75ff.). Lenins Verdienst für die Pädagogik scheint, entgegen der Auffassung seiner östlichen Rezipienten, auch nicht so sehr in einer "schöpferischen" Rezeption oder Weiterentwicklung Marx-scher Äußerungen, sondern eher darin zu liegen, daß u.a. durch ihn das Marxsche Denken in der Schule Wirklichkeit wurde.

Auf Lenin soll übrigens die eindeutige Durchsetzung des Begriffes "polytechnisch", nicht nur in russischen, sondern auch in anderen Übersetzungen der fraglichen Stellen, gegenüber dem von Marx anscheinend gebrauchten "techno-logical" zurückgehen (KANACCORDA 1966, 28, Anmerk.25). Lenin vertrat später die Notwendigkeit einer polytechnischen Schule für die Bildung allseitig disponibler Menschen und während die pädagogischen Theoretiker um die rechte Fundierung (u.a. mit Marx) stritten, drängte er auf die Realisierung dieser Schule, zumal er sich eine Besserung aktueller sozioökonomischer Probleme davon versprach.

vgl. dazu allgemein: KORCLÉV 1975; aus dem Westen: PETERSEN 1972; einschlägige Textsammlung: LENIN 1970

- 5 Schmidt wurde wegen seiner Haltung allerdings 1961 von seinen Aufgaben im russischen Bildungsvolkskommissariat suspendiert (GÖCK 1982, 376).
- 6 Man wird vielleicht auch den Praktiker A.S.Makarenko vermissen, der 1936 nach dem Pädologieverdict erst recht populär wurde und den man gelegentlich in Ost und West als den sowjetischen Pädagogen hingestellt hat. Neben Tolstoj und dem Humanismus M.Gorkijs mag er auch vom Marxschen Denken beeinflusst worden sein. Es läßt sich jedoch anscheinend nicht eindeutig nachweisen, zumal er seine Kollektiverziehung zunächst abseits der Schule entwickelte und diese charakterbildende Heimerziehung erst später auf die Schule übertrug, wo sie für die aktuellen bildungspolitischen Bestrebungen gute Dienste leisten sollte. Obwohl er die bildende Kraft der Arbeit schätzte (als Beitrag zur Arbeitserziehung wurde sein Denken auch in der frühen DDR rezipiert), waren in seiner Kommune Arbeit und Unterricht getrennte Veranstaltungen (vgl. FROESE 1956, 150ff.; RÜTTENAUER 1965).
- 7 Während etwa in der 1928 erschienenen vierten Auflage des Grundlagenwerkes "Pedagogika" von Pinkevič oder selbst in Kalašnikovs Studien über marxistische (!) Pädagogik (von 1929) der Bezug auf die Marxschen pädagogischen Äußerungen noch nicht als unverzichtbarer Bestandteil der theoretischen Explikation erscheint (PINKEVIČ 1928; KALAŠNIKOV 1929), findet man die in der DDR-Literatur später übernommene "kanonisierte" pädagogische Marx-Rezeption in verschiedenen Lehrwerken, die in den 30er/40er Jahren erschienen (wie KAIROV 1939 bzw. 1948; GRUZDEV 1940; GONČAROV 1947, wo selbst die "Genfer Resolution" als Literatur angegeben ist), so auch in den noch im folgenden zu erwähnenden (u.a. auf deutsch veröffentlichten)

Anmerkungen zu Exkurs B

Büchern von Esipov und Gončarov (1944) bzw. Ogorodnikov und Šimbirev (1946), und zwar hauptsächlich im Zusammenhang mit der Darstellung der wissenschaftlichen Grundlagen bzw. der Bestimmung des pädagogischen Gegenstandes. Inwiefern dies auch auf andere in jener Zeit erschienene fundamentalpädagogische Werke von Pinkevič ("Osnovy sovetskoi pedagogiki", Moskva 1929), Pistrak ("Pedagogika", Moskva 1934) oder Šimbirev ("Pedagogika", Moskva 1940) zutrifft, ließ sich nicht nachprüfen. Die Klärung des "Kanonisierungs"prozesses ist im übrigen noch ein (interessantes) Desiderat der pädagogischen Sowjetunionforschung. Allerdings ist einzuräumen, daß die Abfassung eines solchen fundamentalpädagogischen Werkes anscheinend auch ohne die Darstellung des Marxschen Beitrages möglich war und ist, wie die Beispiele der auch auf deutsch publizierten Bücher von Kairov oder N.V.Savin zeigen (KAIROV 1949; SAVIN 1976).

Anmerkungen zu 3.4

- 1 Der damals bekannte sowjetische Pädagoge I.A.Kairov, dessen Grundlagenwerk Siebert in seiner Reihe "Beiträge zur marxistischen Pädagogik" auf deutsch publizierte und mit einem Vorwort versah, das auf die Identität sowjetischer und "marxistischer" Erziehungswissenschaft verweist, verzichtete an diesem Ort allerdings auf eine Darstellung von Marx' pädagogischen Ideen (KAIROV 1949). Das Werk scheint übrigens in der SEZ nie die Popularität etwa des Lehrbuches von Esipov und Gončarov erreicht zu haben.
- 2 dt.Originaltitel: B.P.Jessipow & N.K.Gontscharow: Pädagogik. Lehrbuch für pädagogische Lehranstalten (1948) Der 1967 verstorbene Esipov war in den 20er Jahren schon Mitarbeiter von Krupskaja, Blonskij und Šackij gewesen. Mitglied der KPdSU wurde er aber erst später, nämlich 1948, also nachdem das besprochene Lehrbuch erschienen war. Gončarov trat u.a. in der Polytechnikdiskussion von 1945/46 hervor (vgl. Exkurs C).
- 3 Was ansatzweise schon im Lehrbuch ESIPOV & GONČAROV 1948 geschehen war, wo Marx und Engels als vorbildliche, aufopfernde geistige Arbeiter erwähnt wurden, griff man erst im ersten "Marx-Jahr" 1953 wieder auf. Auch jetzt beschrieb man, u.a. unter Beifügung von Kopien Marxscher Exzerpte und Konzepte, den vorbildlichen Denker mit seinen geistigen Arbeitsgewohnheiten (die eigentlich jedem Wissenschaftler auch vor dieser Rezeption nicht unbekannt gewesen sein dürften): Methodik der Randbemerkungen, Zitierung, Exzerpte und Systematisierung der Gedanken (BAUER 1953; HARTWIG 1953; HERMENAUE 1953; STÜHR & GUTJAHR 1953; speziell für Engels: RAUS 1953). Vorbild für diese Art der Rezeption dürfte wiederum eine einschlägige Schrift von einem "M.Glasser" (Glaser ?) gewesen sein, die schon 1931 in Moskau erschienen war. O.Hermenau ahnte übrigens in den vorbildlichen Arbeitsmethoden der Klassiker wertvolle Konsequenzen für die geistige Selbsterziehung bzw. für die Hochschulpädagogik, was aber anscheinend auch später nicht weiter ausgearbeitet wurde (HERMENAUE 1953). Ebenso wurde auch der Vorbildcharakter (wie seinerzeit von den Sowjetpädagogen) nicht ausgelassen, der in den Fremdsprachen lernenden und lehrenden Klassikern entdeckt wird (WESTPHAL 1953), ein Gesichtspunkt, den H. Schuffenhauer auch viel später noch erwähnt (SCHUFFENHAUER 1969; SCHUFFENHAUER, GOLDBAHN, HARTUNG & KRAPP 1974). Es wird (wie F.Möller 1947 begann) bis heute konzediert, daß Marx zwar "kein Pädagoge 'vom Fach'" (WOLF 1953b, 167) war, keine speziellen pädagogischen Forschungen angestellt und auch wenige explizite Äußerungen zu Erziehung und Bildung hinterlassen hat. Dennoch wird allgemein davon ausgegangen, daß das Wenige nicht von minderem Wert als das ökonomische Werk sei, daß Marx als ein "pädagogischer Theoretiker" (HERMENAUE 1953, 15) rezipierbar ist, der zu nahezu allen Bereichen von Erziehung

Anmerkungen zu 3.4

und Bildung noch heute aktuelle Beiträge geliefert habe (HARTUNG 1979), dessen Leistungen möglicherweise größer und weitreichender sind als die professioneller Pädagogen (SCHUFFENHAUER 1968, 2; abgeschwächt: SCHUFFENHAUER 1969).

Da lag es anscheinend nahe, den Versuch zu unternehmen, ob der Klassiker nicht nur als theoretischer Pädagoge, sondern auch als praktischer verwertbar ist. Die faktisch entstandenen Arbeiten zu diesem Aspekt gehen allerdings über die im Übertragenen Sinn in bezug auf die politische Persönlichkeit gemeinte Formulierung vom "Lehrer des Proletariats" (durch seine wissenschaftlichen Theorien, die sich das Proletariat aneignete) hinaus und beschreiben Marx (unter Verwendung einer einschlägigen Schrift von W. Liebknecht) als tatsächlich strengen, aber gedulden Lehrer seiner eigenen Theorien (BAUER 1953; DORST 1953; HAHN 1953; HERMENA 1953; aber auch noch FLACH 1957 u. 1960), der selbst sieben didaktische Prinzipien der deutschen demokratischen Schule erfüllt (so der Didaktiker HERMENA 1953, 28f.). Die Ironie der Geschichte wollte es wohl, daß zu jener Zeit in gehobener Stellung in der Personalabteilung des Volksbildungsministeriums ein gewisser Karl Marx arbeitete (der gelegentlich für "die neue schule" Artikel schrieb).

Aber nicht nur als Lehrer der Kommunisten, selbst als sich pädagogisch verhaltender Familienvater soll Marx ein leuchtendes Vorbild für Pädagogen und Eltern (!) gewesen sein: in einem harmonischen Familienleben zeichnete sich der zärtliche Ehegatte seiner treusorgenden Ehefrau Jenny (WESTPHAL 1953 benutzt die Marxsche Familienerziehung als Aufhänger für seine Darstellung der Marxschen Pädagogik) als ein liebevoller Vater aus, dessen Humor und Talent als Märchenerzähler von allen und besonders den Kindern, die ihn "Mohr" nannten, geschätzt wurde. Dieser "fürsorgende() Pädagoge" (DORST 1953, 4) wird als ein geduldiger, gutmütiger, zärtlicher, sanfter, nachsichtiger Freund der Kinder und besonders seiner eigenen beschrieben (DORST 1953; HAHN 1953; HEILIGER 1953; STÖHR & GUTJAHR 1953; WESTPHAL 1953; TRINKS 1954). Schon bei Krupskaja findet sich übrigens der Hinweis: "Marx liebte die Kinder" (KRUPSKAJA 1955, 242).

Zu seinen die Kinderjahre überlebenden Töchtern verhielt er sich freundschaftlich und nicht autoritär. Er versuchte (erfolgreich), ihnen eine vielseitige Entwicklung zu ermöglichen (eine allseitige war wegen der schlechten materiellen Bedingungen der Familie und des faktisch existierenden Kapitalismus prinzipiell ja nicht möglich), keine höhere Töchterbildung, sondern eine umfassende Talentförderung (WESTPHAL 1953).

An der Herausbildung des Mythos eines idealen Vaters, Pädagogen oder gar übernatürlichen Menschen - so wurde ihm ein besonderer Charakter zugeschrieben (WESTPHAL 1953; besonders: STEMPER 1953) - scheint neben W. Liebknecht besonders die jüngste Tochter Eleanor ("Tussy") großen Anteil gehabt zu haben. In einer ihrer 1953 oft auszugsweise abgedruckten Äußerungen heißt es:

"... Marx selbst hätte sagen können: "Laßt die Kleinen zu mir kommen", denn wo immer er auch ging, war er von Kin-

Anmerkungen zu 3.4

dem umringt." (nach "Neue Erziehung in Kindergarten und Heim" 6(1953)9, 164f.)

Der so in die Nähe des Heilands gedrückte Marx war, wie sollte es auch anders sein, ebenso tierlieb (a.a.O.). Bibliographische Quelle der Zitate war eine schon 1947, also vor Einsetzen hagiographischer Tendenzen im Zuge des Personenkultes, erschienene Sammlung (MARX 1947).

Marx' Mythologisierung als schon unirdischen Idealmenschen setzte allerdings positiv an dem bürgerlichen Fehlschluß von der Person auf das Werk (und normativ auch umgekehrt) an, der dazu diente, mittels der Darstellung des bourgeoisen Lebemanns, des autoritären Unmenschen oder Psychopathen (so etwa KUNZLI 1966) das Marxsche theoretische Werk zu denunzieren. Das griff man 1953 in der Pädagogik der DDR auf und drehte es um, indem man Marx' Vita schönfärbte und überhöhte, um so sein Werk positiv auszuzeichnen. Daß dabei unweigerlich kosmetische Korrekturen an Marx' realem Charakter und bürgerlichem Leben vorgenommen werden mußten, zeigen einige westliche Biographien und Briefsammlungen, denen nicht unbedingt nachgesagt werden kann, daß sie Ausfluß eines militanten Antikommunismus seien (vgl. SCHWEREROCK 1962; LÉVY 1976; RUEEL & MANALE 1976; FRIEDENTHAL 1981; MEIER 1981).

Dennoch soll damit nicht prinzipiell Marx' Zuneigung zu seinen Kindern bestritten werden - doch das ist wohl auch nicht der springende Punkt an der Inanspruchnahme der Person Marx als Vorbild.

Das Verfahren, die marxistisch-leninistischen Klassiker als praktische Erzieher und Lehrer zu betrachten, wurde vereinzelt, zu verschiedenen Zeiten und z.T. früher auch auf andere Klassiker als Marx angewendet: etwa bei Lenin (RUBINER 1948; SIEBERT 1948; STETTNER 1951; im Lenin-Jahr: HÖPFNER 1970) und G.Zetkin (ZETKIN 1963).

Der Grund dafür, daß aber nicht schon Ende der 40er Jahre solche Darstellungen eines praktischen Pädagogen Marx erschienen, liegt vermutlich darin, daß seinerzeit der Marxismus und damit auch sein Begründer Marx noch keine allgemein anerkannte, autoritative Bedeutung hatten; diese mußte erst (politisch) durchgesetzt werden. Bis dahin hätte eine Berufung auf den historischen Denker kaum eine legitimatorische Funktion haben können, weshalb die ersten Verfasser von Darstellungen der Marxschen Äußerungen in der SBZ möglicherweise in dieser Hinsicht ihre Wirkung verfehlten. Jetzt aber gehörte Marx zu den Autoritäten der offiziellen Weltanschauung und diese hatten zur Stalin-Zeit auch persönlich ohne Fehl zu sein. Allerdings finden sich noch nach der Verabschiedung von Stalin als Klassiker in dem Marx-Artikel von H.Flach, einem der Begründer der pädagogischen Arbeiterbewegungsrezeption, im Lehrbuch "Geschichte der Erziehung" entsprechende Passagen zum vorbildlichen Familienvater und Erzieher Marx, die bis heute in den verschiedenen Auflagen des Buches übernommen worden sind (vgl. FLACH 1957 u. 1960).

Gegen meine These spricht auch die Existenz der zwei Artikel aus den 40er Jahren (auch wenn sie erst 1948 erschienen), die in ähnlicher Weise schon den Klassiker Lenin behandeln (RUBINER 1948; SIEBERT 1948).

Anmerkungen zu 3.4

Selbst im zweiten "Marx-Jahr" 1968 (150.Geburtstag), als man solchen, dem stalinistischen "Heroenkult" entspringenden, hagiographischen Rezeptionen historischer Personen, mystifizierend von den "materiellen Bedingungen" losgerissen (MATERIALISMUS 1974, 636), abzusagen begann, tauchten ähnliche Darstellungen der "sozialistischen Familienerziehung" wieder auf (TRICHEL 1968 u. 1968a; SCHUFFENHAUER 1969), z.T. unter dem besonderen Aspekt der körperlichen Ertüchtigung in der Familie Marx (SIEGER 1968; OELSCHLÄGEL 1968/69; PEČERNIKOVA 1978; SIEGER 1978). Bibliographische Grundlage ist diesmal eine neue, 1964 erschienene Sammlung (MOHR 1964; vgl. die Textauswahl von M.Krecker in: "Neue Erziehung im Kindergarten" 21(1968)5, 7f.: "Karl Marx und die Kinder").

Obwohl man sich inzwischen der historisch realen Person Marx zugewandt hatte, hieß dies nicht, daß die pädagogische Marx-Rezeption dadurch historisiert worden sei. In den hagiographischen Darstellungen erscheint eine Person, die weitgehend losgelöst und unabhängig von den sie umgebenden und vielleicht auch bestimmenden historischen Umständen ist; durch die Idealisierung wurde die Person Marx wieder enthistorisiert. Dieses Schicksal widerfuhr in den Jahren 1952/53 allerdings auch anderen pädagogischen Klassikern wie A.S.Makarenko (vgl. RANG 1980, 221).

In den westlichen Darstellungen findet sich übrigens allenfalls bei N.Dommaget ein Hinweis auf Marx' große Vaterliebe (DOMMAGET 1970, 305).

- 4 Die deutsche Ausgabe von 1948 erstellte man allerdings nicht nach der russischen Erstausgabe von 1944, sondern nach einer "dritten vermehrten und verbesserten Ausgabe" von 1946, als die polytechnische Bildung in der Sowjetunion, u.a. verbunden mit dem Namen des Autors Gončarov, schon wieder wenigstens theoretisch beachtet worden war (vgl. Exkurs C). Die Überprüfung der in Anbetracht dessen vielleicht naheliegenden Vermutung, daß die knappen Ausführungen in der deutschen Ausgabe schon eine erweiterte Fassung des Abschnittes in der russischen Erstausgabe darstellen, durch den Vergleich der verschiedenen russischen Ausgaben soll hier nicht geleistet werden.
- 5 dt.Originaltitel: I.T.Ogorodnikow & P.N.Schimbirjew: Lehrbuch der Pädagogik (1949)
Mir liegt übrigens ein Frankfurter Nachdruck von 1971 vor, ein Zeichen, daß in der westdeutschen Linken ein gewisses Interesse an einem sozialistischen Pädagogiklehrbuch (aus der Sowjetunion) bestanden haben muß.

Anmerkungen zu Exkurs C

- 1 Für die Entwicklung in der Zeit von vor 1917 bis 1937 vgl. GOCK 1982; für die Zeit von 1945 bis 1967 vgl. SCHMIDT 1973; außerdem: ANWEILER 1964 (vor 1917 bis etwa 1932); JENKNER 1966, 66ff. (1917 bis 1958); allgemein zur Bildungspolitik: HESSEN & HANS 1933; VOLPICELLI 1953; ANWEILER & MEYER 1961.
- 2 O.Anweiler versucht diese Differenz an terminologischen Unterschieden nachzuweisen, wenn Krupskaja von "vospi-tanie" (Erziehung) und "obrazovanie" (Bildung), der Mos-kauer bildungspolitische Verantwortliche für Berufsbildung, S.Gajsinovič, aber von "obučenie" (Unterricht, Ausbildung) (ANWEILER 1964, 380). Dieser Argumentation ist nicht ohne weiteres zuzustimmen (vgl. Exkurs B, Anmerk.2).
- 3 Der Leiter des Zentralen Instituts für Arbeit (CIT) in Moskau, wo die Adaption der tayloristischen Betriebs-führung für sowjetische Industrie betrieben wurde (vgl. JENKNER 1966, 81ff.; BAUMANN 1974, 186f.), gegen die P. Oestreich 1948 wetterte (OESTREICH 1948, 16), A.K.Gastev, setzte polytechnischen Unterricht mit der Einführung in den "Industrialismus" nach den Methoden seines Instituts gleich (GOCK 1982, 334).
- 4 Die unter dem Terminus "polytechnisch" firmierenden Aktivi-täten, die seit 1928/29 verstärkt und konzeptionell konsolidiert zu beobachten waren, als "2.Polytechnisierung" zu bezeichnen (ANWEILER 1964), ist, wie A.Gock verweist, vermutlich nicht angebracht, da sich lediglich der konzeptionelle Hintergrund offiziell wandelte (GOCK 1982, 11f.).
- 5 Auch Bubnovs Vorgänger (bis 1929), A.V.Lunačarskij, hatte seinerzeit schon eingeräumt, daß das Bekanntmachen der Heranwachsenden mit einigen wichtigen Produktionszweigen genüge (GOCK 1982, 103). Ähnlich sprach auch M.M.Pistrak von den "Hauptarten" der Produktion, was tatsächlich auf Lenin zurückzuführen ist, Pistrak aber Marx zuschreibt (a.a.O., 329), der in der "Genfer Resolution" ausdrück-lich (wie auch im Parteiprogramm der KPdSU (B) von 1919 erwähnt) von den "allgemeinen Prinzipien aller Pro-duktionsprozesse" (MARX 1975, 195) spricht - auch ein Be-leg für die (falsche) legitimatorische Verwendung Marx-scher Äußerungen.
- 6 Seit 1931 wurden die wichtigen bildungspolitischen Ent-scheidungen nicht mehr vom zuständigen Volkskommissariat getroffen, sondern direkt vom ZK der Partei (GOCK 1982, 516), ein Zeichen dafür, welche Bedeutung man partei-lischerseits (ähnlich wie in der DDR) der Entwicklung des Bildungswesens zumaß: Bildungspolitik und Erziehungswis-senschaft in Abhängigkeit von Parteidirektiven.
- 7 Im Jahre 1946 löste übrigens der aus der frühen sowje-tischen Polytechnikdiskussion bekannte Kalašnikov, der erst seit 1942 Parteimitglied war, den verstorbenen M.I. Kulinin als Bildungsminister der Russischen Sowjetrepublik ab. Später sollte er noch bis zu seinem Tode (1962) führend an N.Chruščëvs Bildungsreform beteiligt sein (vgl. GOCK 1982, passim).

Anmerkungen zu 3.5

- 1 Es dürften (im Gegensatz zu Schrages impliziten Vorstellungen) keine Reibungen zwischen divergierenden Interessen entstehen, da man für den Sozialismus davon ausgeht, daß die Interessen ineinsfallen: es ist schließlich die Gesellschaft der Arbeiter- und Bauernklasse(n) (vgl. auch: STIEHLER 1961).
- 2 Hier scheint Meinck die Ablehnung von pädagogischen Aktivitäten aus dem Bereich der Arbeiterbewegung in der Weimarer Republik zu übernehmen, wie sie Siebert vertrat.
- 3 Eine so verstandene Disponibilität war 1965 angesichts der ökonomischen Probleme offen Diskussionsgegenstand in der Zeitschrift "Berufsbildung" (vgl.z.B. KUHN 1965).

Anmerkungen zu 3.6

- 1 Im "Überbau" (Wissenschaft, Politik, Kunst, Religion, etc.) habe es immer wieder "bestimmte Erkenntnisse, Ideen, Theorien usw." in den Köpfen von bestimmten Persönlichkeiten gegeben, die angesichts der Widersprüche ihrer Zeit Partei für den Menschen und damit den historischen Fortschritt genommen hätten. Solche Ideen seien über die Zeit "aufbewahrt", neue seien damit verknüpft, die alten präzisiert, korrigiert, erweitert worden (MATERIALISMUS 1974, 314f.). Solche "Erkenntnisse, Ideen, Theorien" werden im allgemeinen unter den Begriff "Erbe" eingeordnet, das es einzuholen (d.h. Bewußtwerden der fortschrittlichen Traditionen) und anzutreten gilt, indem man es praktisch werden läßt, bzw. mit dem man sich kritisch auseinanderzusetzen hat. Diese Ideen bekommen materielle Gewalt, wenn sie von den Massen als ihre Interessen bewußt aufgenommen werden. Mit Engels meint man, daß Theorie die Massen in Bewegung setzen könne, ein "objektives Weltbild" trage, so Lenin, zudem immer die Konsequenz und die Kraft der Veränderung in sich (nach a.a.O., 542): so wirkten die Ideen des Fortschritts über den praktisch-revolutionären Kampf progressiver Klassen (also schließlich der Massen) verändernd gegen historisch Überlebtes (a.a.O., 315) und d.h. Inhumanes. Bei dieser Art der Erbebehandlung besteht allerdings die Gefahr, daß man ahistorisch Ideale (etwa der bürgerlichen Gesellschaft) aus ihrem sozialen Kontext löst, und, womöglich als Emanationen eines in der menschlichen Natur angelegten Strebens oder in anderen, auf die eigene aktuelle Situation bezogenen Interpretationen, gegen die sie hervorbringende Gesellschaft hält, um mißverstehend ihre mangelnde Realisation in jener Zeit zu konstatieren, bzw. um sie zwecks Realisation in die eigene Gesellschaft mit ihren veränderten Umständen zu transferieren. Diese Gefahr war offenbar auch Anlaß der Kritik an der "Vollstrecker"-Theorie Anfang der 70er Jahre.
- 2 Die Hamburger Erziehungswissenschaftlerin A.Siemen in ihrem schon genannten Werk:
"Wie der Sozialismus der Erbe des geschichtlich gewordenen Liberalismus ist, so werden die Forderungen der klassischen Erziehungswissenschaft des Bürgertums in ihrem ganzen Folgereichtum erfaßt, erweitert und angewandt auf die heutige geschichtliche Lage durch die Gesellschaftspädagogik der Sozialisten." (SIEMSEN 1948, 161f.).
- 3 zur Geschichtsauffassung in der DDR vgl. aus der DDR: ENGELBERG 1968; STREISAND 1969; BARTEL, DIEHL & ENGELBERG 1970; BERTHOLD 1970; ENGELBERG 1972; SCHULZE 1972; STIEHLER 1972; SCHELER 1973; MATERIALISMUS 1974; GRUNDLAGEN 1974; GRUNDLAGEN 1976; MEIER 1980; aus dem Westen: GEYER 1962; FÖRTSCH 1970; MAIBAUM 1971; DORPALEN 1974; RUMPLER 1977; HEYDEMANN 1980, 137ff.
- 4 Der Anspruch des Erbens wurde schließlich auf alle möglichen "Überbau"-Bereiche ausgedehnt - so war nicht nur der Marxismus-Leninismus "rechtmäßiger Erbe der klassischen deutschen Philosophie" (STIEHLER 1963), sondern die DDR sogar "Legitimer Erbe aller progressiven militärischen Traditionen des deutschen Volkes" (KÜHNE 1981) - und ist

Anmerkungen zu 3.6

bis heute aktuell. So wehrte sich kürzlich H.Bartel in bezug auf das innerdeutsche Verhältnis gegen die Idee einer "gesamtdeutschen Klammer" durch die gemeinsame Tradition (BARTEL 1981).

- 5 B.Rang weist allerdings darauf hin, daß Alt diesem Anspruch in bezug auf die historische Interpretation der Texte Pestalozzis selber nicht ganz gerecht wird, was sich infolge der Vorbildlichen Bedeutung der Altschen Pestalozzi-Interpretation bei späteren Rezeptionen fortsetzte (RANG 1980, 141f.).
- 6 Lange hatte z.B. schon 1928 einen Beitrag über die Marx-sche Geschichtsauffassung veröffentlicht (LANGE 1928). Im Jahre 1946 promovierte er mit einer Arbeit über den Jung-hegelianismus und frühen Marxismus (LANGE 1946).
- 7 Lange war inzwischen Chefredakteur der Fachzeitschrift "Pädagogik", seit 1947 Soziologieprofessor in Halle-Wit-tenberg und 1949, auf dem Höhepunkt seiner Karriere in der SBZ, Pädagogikprofessor an der neugeschaffenen Landeshoch-schule Potsdam und Mitglied des damaligen Wissenschaft-lichen Senats beim Ministerium für Volksbildung geworden. Er zog allerdings bald die Konsequenz aus seinem Dissens mit dem neuen Kurs und ging Ende 1950 nach West-Berlin, wo er die Bedeutung, die er als Erziehungswissenschaftler in der SBZ hatte, nie wieder erlangte, obwohl er dort ein Standardwerk der pädagogischen DDR-Forschung verfaßte (LANGE 1954), das jenseits seiner zeitbezogenen Abhängig-keit vom Totalitarismus-Theorem Ansätze einer sozialwis-senschaftlich orientierten Betrachtung lieferte, die erst die heutigen westlichen DDR-Bildungsforscher teilweise wieder interessiert (vgl. BRÄMER 1978, 55, Anmerk.3; HELM-CHEN 1982, 48ff.).
Nach einer Anstellung an einem politologischen Institut fristete er anscheinend sein Gnadensbrot als Beauftragter "für besondere Aufgaben" beim (West-)Berliner Volksbil-dungssenator bis zu seinem Tode 1963.
- 8 Nach eigener Auskunft wollte Lange dem erwarteten Be-kenntnis zum Zweijahresplan in einem Beitrag im über-nächsten Heft der "Pädagogik" ausweichen, was ihm aber mißglückte, wie er im nachhinein resümiert (vgl. LANGE 1954, 277, Anmerk.789).
Von Alt existiert übrigens auch eine Vorlesung von 1948 (die aber erst 1975 publiziert wurde), in der er, ebenso wie Lange historisch argumentierend und schließlich zur Feststellung gelangend, daß es kein "neutrales Bildungs-gut" gebe, explizit sich auf den Plan bezieht (ALT 1975a). In einem 1949 publizierten Artikel zur Schulbuchgestaltung ist dann nur noch von der "Gegenwartsbezogenheit" des Curriculums die Rede (ALT 1949a).
- 9 Interessanterweise befaßt sich der als Tribut an den Zwei-jahresplan gedachte Text auch mit der sittlichen Er-ziehung, unter der man jetzt in der Hauptsache doch eine Erziehung zur Arbeitsdisziplin zu verstehen hatte (LANGE 1949a). In diesem Aufsatz versuchte der Autor ebenfalls, seine distanzierte Haltung gegenüber der aktuellen Akti-vistenbewegung und den ihr entsprechenden pädagogischen

Anmerkungen zu 3.6

Forderungen ("Klischees") wie "neue(...) einstellung zur arbeit", "bewußte disziplin", "erziehung zum kollektivismus" (a.a.O., 6) zum Ausdruck zu bringen (vgl. LANGE 1954, 277f., Anmerk.789; LANGEWELLPOT 1973, 109ff.), nämlich zum Unternehmen, das Problem der Kompatibilität von individuellen und gesellschaftlichen Bedürfnissen dergestalt zu lösen, daß beide entweder schlicht für identisch oder prästabilisiert erklärt wurden bzw. man die Priorität des Engagements für die "Gemeinschaft" propagierte, das vornehmlich darin zu bestehen hatte, in der bewußt-disziplinierten ("kommunistischen") Einstellung zur (Lohn-)Arbeit für die Erreichung der ökonomischen Planziele sein persönliches Heil zu finden. Dies änderte allerdings nichts am faktischen Charakter der weiterhin existierenden Lohnarbeit, deren Folge immerhin die von Marx kritisierte "entmenschung" war ! Das "neue ... arbeitsethos, das zu opfern befähigt" (LANGE 1949a, 5), ist wohl in Langes Augen nicht die erhoffte Emanzipation. Wenn der Aufsatz mit dem Appell schließt, "die unterdrückten frühbürgerlichen ansätze zu einer humanistischen erziehung weiterzuentwickeln und in einen umfassenderen zusammenhang hineinzustellen" (a.a.O., 6), womit Lange an die "freiheitlichen Traditionen des 19.Jahrhunderts" (LANGE 1954, 278, Anmerk.789) erinnern wollte, so war damit sicherlich auch der Humanist Marx gemeint.

Anmerkungen zu 3.7

- 1 Wolf, dem die Erziehungswissenschaft der DDR wesentliche Beiträge zur Arbeitserziehung und eine Reihe von Darstellungen zu Marx' Bedeutung für die Pädagogik verdankt, lehrte ab 1953 in Potsdam. Er verstarb im Jahre 1977.
- 2 Obwohl in der Sowjetunion seit 1943 das Unterrichtsfach Technik existierte, mag sich für den Deutschen Wolf ein solches Fach in zu großer Nähe zum im Zuge der Reformpädagogikkritik abgelehnten Werkunterricht befunden haben. Ein auch so bezeichneter "Werkunterricht" war allerdings in der DDR seit 1955 der erste Realisationsversuch einer polytechnischen Erziehung, der erst Ende der 50er Jahre verschwand.
- 3 G.Neuner prägte übrigens 1978 den Begriff einer "polytechnischen Arbeitsschule" als Schule der neuen Gesellschaft (PÄDAGOGIK 1978, 26).
- 4 Bei Marx heißt es ja an der fraglichen Stelle im "Kapital, Bd.1" "technologischer Unterricht", gleichfalls "technological training" in der englischen Fassung der "Genfer Resolution", was von Medynskij, so jedenfalls die deutsche Rückübersetzung aus dem Russischen, mit "technischer Unterricht" wiedergegeben wurde. In der in den MEW abgedruckten Übersetzung allerdings, wie auch im deutschen Text des "Vorboten", heißt es "polytechnische Ausbildung" (MEW) bzw. "Erziehung" und sogar "Abrichtung" ("Vorbote") (vgl. dazu: Exkurs B, Anmerk.2).
Wolf setzt die Begriffe "technischer" und "polytechnischer Unterricht" im Anschluß an Esipov und Gončarov ausdrücklich gleich (vgl. ESIPOV & GONČAROV 1948, 26). Wolf zitiert die sowjetische Begriffsverwendung ohne Hinweis auf den Gebrauch des Begriffes "technischer Unterricht" bei Marx, auf den die Sowjetpädagogen an der entsprechenden Stelle im Lehrbuch verweisen wollten (WOLF 1949, 12, Anmerk.9). Auch wenn man von dem semantischen Unterschied zwischen "technologisch" (Marx) und "technisch" (Medynskij; Esipov und Gončarov) abstrahieren mag: die quantitative Bevorzugung des Begriffes "technischer Unterricht" bei Wolf scheint mir ein weiterer Hinweis darauf zu sein, welche aktuelle "Konkretisierung" er curricular für die Situation der SBZ/DDR vornimmt.
- 5 Was die Autoren der SBZ von der Sowjetpädagogik übernehmen konnten, war zwar keine originäre und gänzlich neue Marx-Interpretation für die Pädagogik, aber eine kanonisierte, in den stalinistischen Marxismus-Leninismus eingebettete Rezeption, die für aktuelle Anlässe legitimierend eingesetzt werden konnte. Sie schloß allerdings besonders als reformpädagogisch angesehene Interpretationen (z.B. Arbeits-/Produktionsschule) oder gar Erweiterungen bzw. Verknüpfungen mit anderen Theorien (z.B. psychoanalytischen) aus.

Anmerkungen zu 3.8

- 1 vgl. zur politischen Entwicklung, aus der DDR: DOERNBERG 1964, 145ff.; HEITZER 1974; aus dem Westen: DEUERLEIN 1971, 86ff.; BROCKMEIER 1972, 339ff.; STAMMEN 1974, 33ff.; STARITZ 1976, 155ff.; WEBER 1976, 34ff.
- 2 vgl. zur ökonomischen Entwicklung, aus dem Westen: BRÖLL 1974, 9ff.; STARITZ 1976, 155ff.;
- 3 vgl. für die Bildungspolitik, aus der DDR: SCHNELLER 1955; KLEIN 1962, 17ff.; GÜNTHER & UHLIG 1974, 85ff.; KLEIN 1974, 51ff.; UHLIG & al. 1974; aus dem Westen: BASKE & ENGELBERT 1966; FROESE 1969, 53ff.; MENDE 1970; HEARMEN 1973, 53ff.; WATERKAMP 1975, 36ff.; HEITWER 1976, 41ff.; KLESSMANN 1981
- 4 Noch vor dem 5. Pädagogischen Kongreß 1956 stellte der damalige Volksbildungsminister F. Lange erneut die Frage nach der didaktisch-methodischen Verwertbarkeit dieser Strömungen für die demokratische Schule der DDR (LANGE 1955, 2).
- 5 vgl. zur erziehungswissenschaftlichen Entwicklung, aus dem Westen: LANGEWELLPOTT 1973, 84ff.
- 6 Als Beispiele für die Art allgemeinpädagogischer Aufsätze jener Zeit referiert Langewellpott "Theorie und Praxis in der Perspektive des neuen Schuljahres" von K. Sothmann (SOTHMANN 1950) und "Der Fünfjahrplan - Aufgaben und Perspektiven auf schulischem und pädagogisch-theoretischem Gebiet" von W. Dorst (DORST 1951a) ausführlicher (vgl. LANGEWELLPOTT 1973, 118ff.).
- 6a Im Anschluß an eine These der Krappschen Dissertation (KRAPP 1956) entzündete sich eine bis in die 70er Jahre latent verfolgbare Diskussion um den "berufslosen Menschen" als Konsequenz der Aufhebung der fundamentalen Arbeitsteilung, wie das durch die polytechnische Bildung angestrebt wurde: A. Torhorst argumentierte in ihrer Kritik an Krapps Arbeit gegen diese These u.a. mit dem Einwand, daß sie den Berufslenkungsbestrebungen in der DDR widerspreche (!) (TORHORST 1958); kritisch äußerte sich auch Wolf (WOLF 1958a). In seiner Erwiderung verschob Krapp die Realisation dieses Menschen in die weitere Zukunft (KRAPP 1959; vgl. auch: RÖBLITZ 1959; HARTUNG 1964a; LEMM 1970).
- 7 Neben einigen Texten der Klassiker handelt es sich dabei um die beiden aus dem Russischen übersetzten Lehrbücher von 1948/49, um eine Makarenko-Übersetzung (MAKARENKO 1949) und um einen Siebert-Aufsatz aus dem theoretischen Organ der SED zur "Bedeutung der Sowjetpädagogik für die Arbeit an unseren Schulen" (SIEBERT 1950).
- 8 Von H. Brumme, Verfasser von Darstellungen der pädagogischen Bedeutung Stalins, ist bekannt, daß er schon im Wintersemester 1948/49 eine Lehrveranstaltung unter dem Thema "Pädagogische Lehren von Marx und Engels" in Jena abhielt (im Sommersemester folgte "Pädagogische Lehren von Lenin und Stalin"), die Marxsche Bedeutung für die Erziehungswissenschaft also auch auf diese Weise Eingang in die (erste Phase der) Lehrerbildung fand (LANGEWELLPOTT 1973, 139 u. 215, Anmerk. 283f.).

Anmerkungen zu 3.8

- 9 In einem Beitrag von W.Uhlmann zur Erbediskussion 1952 diente übrigens die Aufsatzreihe von Schwarz (in der Zeitschrift "die neue schule") als Beispiel für eine nun kritisierte (aber dennoch weiterhin anzutreffende), pauschal vergrößernde historiographische Vorgehensweise, die Uhlmann als "summarische Abfertigung" historischer Ideen (wohl nach einem vorgefertigten kategorialen Grobraster) charakterisiert (DISKUSSION 1952, 60).
- 10 Aber nicht nur in der Aufbauphase oder in der stalinistischen Zeit war man von der Notwendigkeit einer Erziehung zur, in und durch Arbeit überzeugt - es lassen sich bis heute immer wieder mühelos Beiträge finden, deren Titel schon auf die prinzipiell andauernde, extrem hohe Wertschätzung verweisen (z.B. SCHULZ 1959; WOLF 1965; TOBIEN 1976). Gerade im vergangenen Jahre scheint man sich wieder verstärkt der Arbeitserziehung zugewandt zu haben: Ministerin M.Honecker erwähnte die Arbeitsmoral als das "Kernstück kommunistischer Moral" (HONECKER 1981, 5); die Wolfische Forschungsgruppe wurde als Forschungsgemeinschaft "Kommunistische Arbeitserziehung" im Mai 1981 (an der Akademie der Pädagogischen Wissenschaften) neu gebildet. Ihr Leiter ist der im Bereich der Arbeitserziehung schon hervorgetretene J.Polz (vgl. Pädagogik 36(1981)10, 838f.; KROH 1981). Auch heute muß z.B. Engels zur Legitimation herhalten; zur Entwicklung der Arbeitserziehung in der SBZ vgl. GÜNTHER & WETTSTÄDT 1971, 230ff..

Anmerkungen zu 3.9

- 1 Nach Feststellung Ch.Langewellpotts erreichte der Anteil sowjetischer Beiträge in der Fachzeitschrift "Pädagogik" mit 41.3 % im Jahre 1951 den Höhepunkt (LANGEWELLPOTT 1973, 141).
- 2 vgl. als weitere Diskussionsbeiträge aus der DDR: DISKUSSION 1952; BOLDYREV 1952; THESEN 1953; etwas verspätet als kritisches Resümee: WOLF 1954; vgl. zur Erbediskussion, aus dem Westen: WIESE 1972, 52ff.; LANGEWELLPOTT 1973, 149ff.; SCHONIG 1973, 203ff.; RANG 1980, 143ff.
- 3 Auf dem VIII.Parteitag der SED (1971) zeichnete sich mit der Kritik an W.Ulbricht, der die Bemühungen um die Geschichte der Arbeiterbewegung nachdrücklich gefördert hatte, auch eine Kritik an der bisherigen Einstellung zum Erbe ab (vgl. HAGER 1975, 57). Im März 1973 veranstaltete der Forschungsbereich Gesellschaftswissenschaften an der Akademie der Wissenschaften der DDR ein Kolloquium über das Verhältnis der marxistisch-leninistischen Klassiker zu Tradition, Erbe und deren Rezeption, woran aber erstaunlicherweise keine Erziehungswissenschaftler beteiligt waren (vgl. KAUFMANN 1973; besonders: LIEPERT & WARNKE 1973; BOCK 1974; SCHILLER 1974). Der erste, soweit ich sehe, der in der pädagogischen Marx-Rezeption die Revision des Erbegriffes reflektierte, war ein Zwickauer Literaturwissenschaftler (GOLDHAHN 1971) !
- 4 Wolf verweist gegen Bredendieks Behauptung auf die pädagogische Marx-Rezeption von W.Rein und H.Koellner und will so beweisen, daß Wolgast "weder der erste noch der einzige bürgerliche Pädagoge, der die Bedeutung von Marx für die Pädagogik "erkannte" (WOLF 1954, 125) war. Einerseits hat aber Bredendiek keine Einzigartigkeit behauptet, andererseits erschienen die genannten anderen Rezeptionen erst 1924 (REIN 1924) bzw. 1920 (KOEILLNER 1920; in dieser übrigens von Rein herausgegebenen Schrift wird auch die "Genfer Resolution", nach der "Verbotten"-Variante, ausführlich zitiert: a.a.O., 17ff.).
- 5 Mit dem Problem der legitimen Interpretation wird aber auch Wolf in seinem Beitrag selber konfrontiert: die Redaktion der "Pädagogik" wählt den nicht gerade gewöhnlichen Weg, in einer Anmerkung im laufenden Text Wolfs Auffassung mit dem Hinweis auf Passagen aus der "Genfer Resolution" richtigzustellen, daß die Marxschen pädagogischen Äußerungen erst auf eine Erziehung der Zukunft gemünzt gewesen seien (WOLF 1954, 125f.u.Anmerk.).

Anmerkungen zu 3.10

- 1 Dies entspricht den Äußerungen A.G.Kalašnikovs, die auch nach G.Schmidts Ansicht Dorst als Vorbild gedient haben (SCHMIDT 1973, 53). Kalašnikovs Konzept (gemäß seinen Aussagen auf einer Sitzung der sowjetischen Akademie der Wissenschaften im Juni 1949) lief auf die "Vorbereitung der Schüler auf die praktische Tätigkeit" hinaus, wobei die polytechnische Bildung als ein Teil der dazu zu unternehmenden Aktivitäten anzusehen war (nach a.a.O., 43). Der Unterschied zum alten stalinistischen Konzept bestand, wie man auch in der DDR sehen wird, zunächst in der Abkehr von der buchzentrierten Lernschule hin zu unterrichtsmethodischen Neuerungen (a.a.O., 45), kaum aber in der tatsächlichen Teilnahme der Schüler an der gesellschaftlichen Produktion. Dieses Konzept, das schon vor dem offiziellen Anstoß auf dem XIX.Parteitag entwickelt und in der russischen Schulpolitik (Kairov) aufgenommen worden war, galt auch noch für die Diskussion von 1953 den DDR-Pädagogen als das sowjetische Modell (a.a.O., 41).
- 2 Dorst meint mit diesen Verfälschungsversuchen, gegen die Lenin gekämpft haben soll, explizit die Arbeits-/Produktionsschule, obwohl zu Lenins Zeiten in der Sowjetunion, anscheinend mit seiner prinzipiellen Billigung, ein Schulkonzept entstand, das sich auch "Einheits-Arbeitsschule" nannte.
- 3 Nach diesem Besuch erscheint 1951 übrigens auch der Polytechnikbegriff in mathematisch-naturwissenschaftlichen Lehrplänen, während der Werkunterricht vorerst aus dem Curriculum verschwindet (SCHMIDT 1973, 51 u. Anmerk.6).
- 4 Wie sich Gruzdevs Äußerungen in dem Lehrbuch, auf das sich Skatkin bezieht, zu der Chrestomatie (mit Vorwort von ihm) bzw. einem anderen Artikel über Marx und Engels als Begründer der wissenschaftlichen Pädagogik von 1950 (GRUZDEV 1950), der aber nie auf deutsch in der DDR erschienen ist, verhalten, ob Gruzdev bei Skatkin unzureichend referiert wird oder eine gewisse geistige Entwicklung vollzogen hat (denn in den späteren Schriften läßt sich die von Skatkin kritisierte Ansicht so nicht mehr finden) ist hier nicht nachzuprüfen.
- 5 Nachdem Dorst im Zuge der Revisionismuskritik ins Zwielicht geraten war, warf man ihm sogar vor, die vorhandenen Möglichkeiten in der DDR unterschätzt zu haben, bzw. bei der Füllung des Polytechnikbegriffes zu sehr von der beschränkten aktuellen Situation ausgegangen zu sein (nach SCHMIDT 1973, 58).
- 6 Bezeichnenderweise wurde Dorst später vorgeworfen, er habe sich nur ungenügend von reformpädagogischen Lösungsversuchen abgegrenzt (z.B. PFAUTZ 1963, 135).
- 7 Die Teilnehmer der Konferenz sprachen die später von der III.Parteikonferenz und dem 5.Pädagogischen Kongreß 1956 in Leipzig bestärkte Empfehlung aus, die "Anfangsgründe" einer polytechnischen Bildung zu schaffen. Diese Vorstellung wurde aber recht zögernd von den leitenden Funktionären im Volksbildungsministerium und den Praktikern aufgenommen (UHLIG & al. 1974, 171ff.). Unklar-

Anmerkungen zu 3.10

heiten und Differenzen bestanden besonders zur Frage der Notwendigkeit eines solchen polytechnischen Unterrichts für die Ausbildung qualifizierter Fachkräfte, der die bisherige Dominanz des kognitiven Unterrichts angreifen sollte, und zur Frage des Realisationszeitpunktes, den man auf den noch zu erfolgenden "Übergang vom Sozialismus zum Kommunismus" verlegte (da in der Sowjetunion zum Zeitpunkt des "Überganges" auf dem XIX. Parteitag zur Leitlinie erhoben; a.a.O.).

Das auch bei Marx rezipierte Mittel der polytechnischen Bildung, die Verbindung des Unterrichts mit produktiver (industrieller) Arbeit, also die wirkliche Teilnahme der Jugendlichen an betrieblichen Produktionsarbeiten, klammerte man allerdings seinerzeit noch aus. Erst 1955 wurde das nun als polytechnisch gedachte Fach "Werkunterricht" ohne große theoretische Begründung wiedereingeführt, was angesichts der Erfahrungen mit reformpädagogischem Werkunterricht, der "fast ausschließlich und einseitig als Mittel zur ästhetischen Erziehung und Bildung angesehen" worden war (GÜNTHER & WETTSTADT 1971, 237), nach der auch die Kritik an reformpädagogischen Vorstellungen implizierenden Wende nicht vorstellbar gewesen wäre (so lehnte auch Wolf ihn 1949, als das Fach noch existierte, in seinem Beitrag zur "technischen Bildung" ab; WOLF 1949). Dieser Werkunterricht wurde ab 1956 aber in Richtung auf eine Verbindung mit "der Produktion" umgestaltet, als man polytechnische Lehrpläne und Praktika und den Lehrgang "Grundprinzipien der Produktion" einführte. Mit dem Schuljahr 1958/59 folgte dann die Einrichtung eines besonderen polytechnischen Unterrichts einschließlich des "Unterrichtstages in der Produktion" (UTP) für die Klassen der dann als "allgemeinbildende polytechnische Oberschule" (POS) bezeichneten Institution. Die auf diese Weise schon durchgeführte Schulreform legitimierte man schließlich nach sowjetischem Vorbild (Gesetz vom Dezember 1958) im Dezember 1959 durch das "Gesetz über die sozialistische Entwicklung des Schulwesens in der Deutschen Demokratischen Republik" (GESETZ 1969) und ließ nun die Reform, die im übrigen inhaltlich nicht mehr unbedingt mit dem sowjetischen Vorbild gleichzusetzen ist (vgl. BASKE 1980), öffentlich diskutieren.

zur frühen Entwicklung der polytechnischen Bildung in der DDR, aus der DDR: PFAUTZ 1963; GÜNTHER & WETTSTADT 1971; UHLIG & al. 1974, 167ff.; aus dem Westen: SCHMIDT 1973, 50ff.; BODE 1978, 71ff.

- 8 Dies gilt wenigstens für die Pädagogik, die sich in den Publikationen manifestiert. Inwieweit nichtmarxistische Autoren, etwa aus dem Petersen-Kreis (wie H. Mieskes, der bis 1956 in der DDR blieb), in der fraglichen Zeit alternative theoretische Entwürfe entwickelt haben, läßt sich anhand der untersuchten pädagogischen Literatur, in der nämlich entsprechende Beiträge fehlen, nicht nachprüfen.

Anmerkungen zu 4

- 1 Von einem anderen Pädagogen "der ersten Stunde", H. Deiters, erschien 1953 eine weitere Ausnahme (DEITERS 1953), die sich exklusiv mit Frühschriften beschäftigt und sich wie eine Reflexion auf Langes Aufsatz liest: Marx in der humanistischen Tradition.
W. Dorst hatte 1953 auf der DPZI-Konferenz zur Auswertung des Marxschen Werkes die Erschließung des Gesamtwerkes in Hinblick auf neue, für die Pädagogik verwertbare Quellen gefordert (BEDEUTUNG 1953). In der internen Textsammlung (zum Thema polytechnischer Bildung) waren aber nur Texte ab 1852 vertreten (ANSICHTEN 1953). Frühschriften publizierte erst A. Cornu 1955, während schon 1953 sogar der deutsche Abituraufsatz "Betrachtung eines Jünglings bei der Wahl eines Berufes" von 1835 (MARX 1974c) herangezogen wird (HERMENAUE 1953). Eine wesentliche Erweiterung der rezipierten Quellen fand dann mit der Gruzdevschen Textsammlung (MARX/ENGELS 1960) statt, die 1976 - die Publikation der MEW (in 40 Bänden) war 1968 abgeschlossen - durch eine noch umfangreichere (zweibändige) von H. Schuffenhauer und anderen (MARX & ENGELS 1976) ersetzt wurde.
Im Jahre 1972 erschien ein Probeband zu einer historisch-kritischen Gesamtausgabe, die wie die Edition von 1927-35 den Titel "Marx-Engels-Gesamtausgabe" (MEGA) trägt (vgl. BEUTLER & HENNING 1974). Für diese Ausgabe erwarteten die westdeutschen Rezensenten auch die Publikation weiterer bisher nicht veröffentlichter, im Zusammenhang mit den Vorarbeiten zum "Kapital" entstandener Technikmanuskripte von Marx (vgl. inzwischen: MARX 1981 !), die von einiger Bedeutung nicht nur für die Bildungsökonomie, sondern auch für die polytechnische Bildung hätten sein können.
Anfang der 70er Jahre erschloß man, z.T. in Diplomarbeiten, innerhalb der pädagogischen Arbeiterbewegungsforschung auch weitere Marx-Texte für die pädagogische Rezeption, so bestimmte Frühschriften und den Briefwechsel.
- 2 Nach dem Erscheinen der gesamten MEW-Ausgabe im zweiten "Marx-Jahr" 1968 behaupteten z.B. R. Sperl und G. Krapp für die Marxschen Aussagen über Pädagogik und Bildungspolitik eine Folgerichtigkeit und Geschlossenheit (SPERL & KRAPP 1968, 419f.). Die Marxsche Pädagogik ist als konsistente Subtheorie der Marxschen Lehre rezeptiv verfügbar.
- 3 Weitere Einzelinterpretationen folgten schon 1953: zur "Kritik des Gothaer Programms" (WOLF 1953), zum "Kapital, Bd.1", jetzt aber eingebettet in die politökonomische Argumentation (GARBE 1953; KARRAS 1956) und zum 125. Jahrestag zum "Kommunistischen Manifest" (SCHENK & PECHER 1973).
- 4 Im Jahr 1953, das auf Initiative des ZK ein "Karl-Marx-Jahr" wurde (und zu dem man eigens "Richtlinien für die Teilnahme der deutschen demokratischen Schule am Karl-Marx-Jahr 1953" erließ), fand im Februar eine eigene DPZI-Konferenz zur pädagogischen Bedeutung von Marx statt und erschien eine relativ große Fülle einschlägiger Darstellungen (vgl. die Liste am Ende der Arbeit). Ihr Thema war die seit 1952 offiziell propagierte Entwicklung eines allseitig gebildeten Menschen unter besonderer Berücksichtigung der Pädagogik.

Anmerkungen zu 4

sichtigung der polytechnischen Bildung. Zu diesem Aspekt wurden auch Textsammlungen mit Marxschen Äußerungen zusammengestellt (MATERIALIEN 1953; ANSICHTEN 1953). Das Thema polytechnischer Bildung bestimmte auch die Rezeption Ende der 50er Jahre, als die Notwendigkeit und Legitimität der Einführung einer solchen Bildung wohl allgemein bewußt gemacht worden war und man nun dazu überging, die "Marx-Auswertung" in bezug auf die Fundierung eines bestimmten, zu realisierenden Polytechnikverständnisses anzusetzen. In diesem Zusammenhang entstanden auch die bislang umfangreichsten aus der DDR stammenden Darstellungen, die noch heute als Standardwerke der pädagogischen Marx-Rezeption geltenden Dissertationen von H. Karras und G. Krapp (KARRAS 1956; KRAPP 1956).

Ab 1960 erschienen in der "Pädagogik" aber kaum noch theoretische Beiträge zur Polytechnik, was sich auch auf die Darstellung der einschlägigen Marxschen Äußerungen bezog: für die nun anstehende praktische Realisierung polytechnischer Bildung ließ sich Marx nicht mehr "auswerten". Dafür verfolgte man Anfang der 60er Jahre die fundamentalpädagogische Rezeption in systematisierter Form weiter: durch ein Kapitel zu den pädagogischen Beiträgen von Marx und Engels im seit 1957 erscheinenden Standardwerk der pädagogischen Historiographie "Geschichte der Erziehung" (FLACH 1957 u. 1960), in einem Lehrbuch (GRUNDLAGEN 1964), in Textsammlungen (QUELLEN 1959; MARX/ENGELS 1960) und schließlich durch die umfangreiche, systematische Monographie des Polen B. Suchodolski (SUCHODOLSKI 1961), während in der seit 1961 erscheinenden historiographischen Reihe "Lebensbilder großer Pädagogen" nie ein Band über Marx publiziert wurde.

Als 1968 der 150. Geburtstag des Klassikers zum Anlaß eines zweiten "Karl-Marx-Jahres" genommen wurde, hatte seit Mitte des Jahrzehnts schon eine planmäßige und systematische Erschließung der Klassiker in Hinblick auf historisch-soziale Gesetzmäßigkeiten auf der historisch-interpretativen Folie des "Grundrisses der Geschichte der deutschen Arbeiterbewegung" von 1963 auch in der Pädagogik begonnen: "Marx ehren - heißt seine Lehren richtig nutzen", so lautete eine Überschrift in der Zeitschrift "Polytechnische Bildung und Erziehung" (MARX EHREN 1968). Thematisch bezog sich diese Auswertung auf die auf dem VI. Parteitag postulierte "sozialistische Menschengemeinschaft" (vgl. dazu: HANKE 1976): der "sozialistische Humanismus" mit seinem "Menschenbild" rückte in das Zentrum der damaligen Rezeption, wobei das menschliche "Wesen" und sein Entfremdungsproblem erstmals nach Langes Beitrag (LANGE 1949) wieder diskussionswürdig erschien und sogar (besonders bei dem DLR-Pädagogen H. Schulz) der Formulierung eines sozialistischen Erziehungszieles diente, aber auch in einer neuerlichen Polytechnikdiskussion Verwendung fand (vielbeachtet: FRANKIEWICZ 1968).

In einem Beitrag dieses Jahres setzte sich übrigens der bekannte Historiograph der DDR-Schule G. Uhlig unter Berufung auf Marx von der, wie er meint, bisherigen Überbetonung des sozialen Veränderungsmittels Arbeit ab (und kritisiert dabei explizit diese Tendenz bei einigen sowjetischen Rezipienten und auch bei Krapp !), um auf die

Anmerkungen zu 4

(Leninsche Formel von der) Einheit von Erziehung und Klassenkampf zu verweisen (UHLIG 1968a). Im Zuge der Erschließung des Marxschen Humanismus versucht er sich von der Betonung der "philanthropistisch" bestimmten Arbeitserziehung zu distanzieren und plädiert für eine stärkere Beachtung der ideologisch-bewußtseinsmäßigen Bildung. Andererseits verteidigten DDR-Rezipienten ihre Interpretation des Marxschen Humanismusbegriffes gegen westliche Rezipienten, die ihnen grundlegende Revisionen nachweisen wollten.

Als Anfang der 70er Jahre das anthropologisch-ontologisch fixierte "sozialistische Menschenbild" von der gesamtgesellschaftlich, entwicklungsperspektivischen Leitlinie der sozialistischen Persönlichkeit ersetzt wurde, war dies aber kein Anlaß für eine neuerliche breite Marx-Rezeption in der Pädagogik, obwohl z.B. der in der Persönlichkeits-theoretischen Diskussion der DDR (vgl. HETTWER 1974; WATERKAMP 1975, 154ff. u. 1975a; HANKE 1976; HETTWER 1976, 81ff.; LEMKE 1980, 30ff.) bedeutsam gewordene französische Beitrag von L.Sève (SÈVE 1972) intensive Bezugnahmen auf den Marxschen Humanismusbegriff enthält. Seit Anfang der 70er Jahre fand, wenn man von der abschneidenden Berücksichtigung in den Pädagogiklehrbüchern (als neuestes: PÄDAGOGIK 1978) absieht, keine Rezeption zu fundamentalpädagogischen Themen mehr statt, sondern, gemäß der Einbindung in die pädagogische Arbeiterbewegungsforschung seit Mitte der 60er Jahre, allenfalls unter historischen Fragestellungen. So wird der Marxsche Beitrag in den (aus nomothetischen Interessen geförderten) problemgeschichtlichen Abrissen (zur Arbeitserziehung: LEMM 1970; ULBRICHT 1975; zur allseitig entwickelten Persönlichkeit: AHRBECK 1979) seit Mitte des Jahrzehnts noch regelmäßig berücksichtigt.

- 5 Diese exegetische, vom originären Kontext abgelöste Verwendung der Marxschen Äußerungen wurde zwar von Dorst auf jener Konferenz 1953 kritisiert (BEDEUTUNG 1953), verschwand aber erst Ende der 60er Jahre allmählich, nachdem die Marx-Rezeption in die Beschäftigung mit der Arbeiterbewegung integriert worden war. Schon Krapp, dem A.Torhorst seinerzeit vorwarf, er habe den Prozeß der Herausbildung der Theorie einer polytechnischen Bildung bei Marx nicht berücksichtigt (TORHORST 1958), wollte in seiner Dissertation über das bloße Zitieren und Referieren des Kanons hinaus zu einer Darstellung des Marxschen pädagogischen Denkens im großen Zusammenhang seines Gesamtwerkes zu gelangen: die Rekonstruktion einer Marxschen Bildungskonzeption (KRAPP 1956; ähnlich: GRUZDEV 1960, 44f.). Aber noch in diversen Kolloquiumsbeiträgen des zweiten "Marx-Jahres" 1968 reichte oft wenig mehr als die Zitierung einer der Marxschen Äußerungen, um nach dieser legitimatorischen Bezugnahme zu eigenen Ausführungen über polytechnische Fachdidaktik oder die arbeitspsychologische Gestaltung der produktiven Schülertätigkeit überzugehen (FRANKIEWICZ 1968a; REICHMANN 1968), was allerdings jenseits der pädagogischen Grundsatzfragen liegt, für die die Äußerungen gewöhnlich ausgewertet wurden. Die Perennität der Monierung einer

Anmerkungen zu 4

fehlenden Berücksichtigung der Marx'schen sozialen und ökonomischen Theorien läßt sich aber bis in die 70er Jahre verfolgen (FLACH, PFCHER, SCHENK & WERLICH 1972; KOROLÉV 1975).

Die exegetische Enge der Textinterpretation konnte erst durch die Einbeziehung des Gesamtwerkes und durch die Reintegration der pädagogischen Äußerungen verlassen werden, wie dies ansatzweise ab Ende der 60er Jahre geschah, als auch nichtpädagogische Äußerungen (etwa unter dem Begriff "sozialistischer Humanismus") als fundamental relevant für das pädagogische Denken rezipiert und ansatzweise Erkenntnisse der Marx-Rezeption in anderen Wissenschaften (hier besonders der Philosophie) verarbeitet wurden: Marx'sche Aussagen zum Theorie-Praxis-Verhältnis (DOMST 1968; WOLF 1968), zum Klassenkampf (GOLLMANN 1971 u. 1972), zur Wissenschaftstheorie (KLIMPEL 1976/77).

F.Hofmann ging später sogar so weit, zu behaupten, daß Marx für die Erziehungswissenschaft theoriegeschichtlich weniger (inhaltlich) durch eine ausgearbeitete Pädagogik wirksam geworden sei (wie gelegentlich der Anschein erweckt wurde), als (methodisch) durch seine Philosophie und Weltanschauung, die prinzipiell die wissenschaftliche Lösung der pädagogischen Probleme ermöglichten (HOFFMANN 1976).

- 6 Bis auf zwei Ausnahmen (JEANNEAUD 1951; WOLF 1960) beschäftigte man sich mit dem Denker Engels erst dann gesondert, z.T. wieder in Qualifikationsarbeiten, als durch die Integration der Rezeption in die Arbeiterbewegungsforschung die Klassiker tendenziell rehistorisiert wurden (FLACH 1970; NAUMANN 1971; BOLDT 1972; KHAUSE 1973).

- 7 Den ahistorisch rezipierten Denker Marx, dessen Person man, als auch sie zur pädagogischen Auswertung 1953 entdeckt wurde, mit einem idealisierten, schon übermenschlichen Charakter versah, historisierte man, wie gesagt, zusammen mit seinem Werk tendenziell erst durch die Einbindung seiner Rezeption in die der Deutschen Arbeiterbewegung, wobei sein Leben durch die Periodisierung des "Grundrisses" (am Ende der Entwicklung steht die DDR; vgl. RANG-DUCZIK 1976, 481; RANG 1980, 36ff.) sogar auf zwei Perioden und damit Arbeitsgruppen verteilt wurde: die erste (von den Anfängen bis 1869/71) unter der Leitung von H.Flach in Potsdam, die zweite (1869/71 bis etwa 1900) unter der Leitung von Krapp in Zwickau.

Die bildungspolitischen Äußerungen zu Problemen seiner Zeit, die Marx wieder im historischen politisch-sozialen Bildungszusammenhang erscheinen lassen und bildungspolitisch, aber auch vermittelt bildungstheoretisch für die SBZ/DDR-Pädagogik hatten bedeutsam sein können, wurden erst ab 1953 rezipiert. Herauszuheben ist dabei eine Arbeit des jungen Greifswalder pädagogischen Historiographen M.Radtke (RADTKE 1953), in der der Autor eine Darstellung der Marx'schen empirischen Analyse der zeitgenössischen Bildungssituation in England und seiner Kritik versucht, ohne die fundamentalpädagogische Auswertung für aktuelle Probleme der DDR zu unternehmen. Marx ist bei Radtke nicht der mythische Prophet, der kraft seiner Genialität die Entwicklung der Zukunft vorwegnimmt, sondern ein Wissenschaftler, der aufgrund seiner empirischen Analyse seine Verall-

Anmerkungen zu 4

gemeinerungen vornimmt, Entwicklungstendenzen und -gesetzmäßigkeiten entdeckt. Da die künftige Entwicklung der Wissenschaften und daher der Produktivkräfte nicht en detail voraussagen ist, konnten Marx und Engels auch nur eine wenig konkretisierte Darstellung des zukünftigen Erziehungswesens geben.

Als Anfang der 70er Jahre im Zusammenhang mit dem Interesse an einer Funktionalisierung der Bildung für die gesellschaftliche Entwicklung der nomologische Aspekt starke Beachtung fand, knüpfte man thematisch (allerdings ohne ihn zu erwähnen) an den Radtkeschen Ansatz an und postulierte, daß die erziehungstheoretische Entwicklung sich aus der Analyse der Bedingungen, Aufgaben und Erfahrungen des Klassenkampfes ergeben möge (vgl. FLACH, PECHER, SCHENK & WERLER 1972; SCHENK & PECHER 1973).

- 8 Im Zuge der nach dem XX. Parteitag der KPdSU (1956) auch in der DDR einsetzenden "Dogmatismuskritik" bemängelte man auch theoretisch-methodische Schwächen der Marx-Interpretation wie die tendenzielle Mythologisierung der Person und die ahistorische Rezeption. Von einer systematischen wissenschaftlichen Beschäftigung mit Marx konnte man aber bis in die späten 50er Jahre nicht sprechen (auch nicht in bezug auf Ansätze). Ansätze einer Marx-Forschung gab es seit den 50er Jahren allenfalls in der Geschichtswissenschaft, Philosophie oder politischen Ökonomie (vgl. DLUBEK & TAUBERT 1970, 57; dort auch Bibliographie), deren Resultate aber anscheinend die pädagogische Rezeption unberührt ließen (vgl. z.B. MÖLLER 1977).

Als dann seit Anfang der 70er Jahre sich eine solche pädagogische Marx-Forschung in den entsprechenden Arbeitsgruppen allmählich entwickelte, ging dies mit einem Verschwinden einer fundamentalpädagogisch interessierten Marx-Rezeption einher: die einschlägige Beiträge stammen nun fast ausschließlich von pädagogischen Historiographen, die das Marxsche Werk systematisch erschließen, ohne die früher übliche geradlinige Inbezugsetzung zu aktuellen Fragestellungen in der gewohnten Weise vorzunehmen. Die pädagogische Marx-Rezeption scheint in ein historiographisches Reservat abgedrängt worden zu sein, von dem offensichtlich keine anregenden Impulse für die Bildungstheorie erwartet wurden und auch wohl nicht erfolgten.

- 9 Auffallend ist dabei die Parallelität der Entwicklungen in der SBZ/DDR und in der frühen Sowjetunion (wie im Exkurs C dargestellt): sobald der relative Pluralismus verschiedener Konzeptionen, etwa zum Thema Bildung und Arbeit, politisch beseitigt worden war, entstand ein einheitliches, gefestigtes und dogmatisch bestimmtes ideologisches System (hier die sozialistische Pädagogik), das in enger Beziehung zur allgemeinen Weltanschauung Marxismus-Leninismus steht und sich aus einem Kanon von Aussagen konstituiert, der sich anscheinend nur schwerfällig und auf offiziellen, parteilichen Anstoß verändert. Die Berufung auf den Klassiker des Marxismus-Leninismus, Marx, ist dabei durchgängig zu beobachten.
- 10 Beobachtet man, daß in neuerer Zeit erstmals 1977 und dann ab 1980 in der DDR keine umfangreichere Darstellung der

Anmerkungen zu 4

Marxschen pädagogischen Gedanken mehr erschien und im Gegensatz zu früher fast ausschließlich Fachhistoriker die Autoren sind, könnte man meinen, daß der "Grundpfeiler" des Marx-Bezuges in der pädagogischen Theorie anscheinend entbehrlich geworden ist. Dagegen muß man aber einwenden, daß in den letzten Jahren kaum eine fundamentalpädagogische Debatte stattgefunden hat, demnach der Anlaß zu einer neuerlichen Marx-Rezeption fehlte, und zudem, wo ein solcher Anlaß gegeben ist, wie an entsprechender Stelle in den Pädagogiklehrbüchern, auch in neuerer Zeit (zuletzt: PÄDAGOGIK 1978; der Rezipient ist sogar der Akademiepräsident G.Neuner) durchaus solche Darstellungen geliefert werden.

Das heißt nach meiner Einschätzung aber nicht, daß die Vermutung gänzlich von der Hand zu weisen wäre, die besagt, daß durch die Integration in die Arbeiterbewegungsrezeption die pädagogische Marx-Rezeption tendenziell dem Bedeutungsverfall historischer (hier speziell pädagogisch-historischer) Betrachtung (vgl. RANG-LUDZIK 1976, 488f.) unterworfen wurde: nachdem die für den sozialistischen Aufbau erwarteten nomologischen Erkenntnisse ausgeblieben und das Erbeverständnis seit 1971 revidiert worden war, scheint seit Mitte der 70er Jahre von den historischen Bemühungen allenfalls noch ein bewußtseinstbildender Effekt erwartet zu werden. Der en passant erfolgende Bezug auf Marx läßt sich zwar bis heute finden, doch existieren inzwischen selbst Lehrbücher (z.B. STOLZ, HERRMANN & MÜLLER 1971) oder gar problemgeschichtliche Studien (IRMSCHER 1976 zur Geschichte der allseitigen Persönlichkeit), die ohne diesen Bezug auskommen.

Die institutionalisierte Marx-Rezeption nimmt als historische Forschung, im Gegensatz zu Zeiten, in denen sie nicht als historische Forschung betrieben wurde, keinen zentralen Stellenwert in der erziehungswissenschaftlichen Exposition mehr ein. Sie scheint, entgegen den regelmäßigen Beschwörungen der andauernden Aktualität Marxschen Denkens bzw. der methodologischen Postulierung einer Einheit von theoretischer und historischer Fragestellung, in dem ihr belassenen Reservat in der Hauptsache nur noch die Funktion einer "philologischen" Stützung des alltäglich vorgenommenen Bezugs auf Marx zu erfüllen, eines Bezugs, der am (inhaltlichen und methodischen) Stand der pädagogischen Marx-Rezeption in den 60er Jahren anknüpft. Im nächsten Jahr (1983) wird man in der DDR wahrscheinlich des 100.Todestages von K.Marx gedenken. Es bleibt angesichts des Ausgeführten allerdings fraglich, inwieweit dieses Jubiläum Anlaß für die sicherlich institutionell (auch nach Krapps Tod) noch existente Marx-Forschung sein wird, über das übliche Schema hinaus, die DDR-Wirklichkeit zu solchen Gelegenheiten als konsequente Realisierung der Marxschen Grundgedanken darzustellen, zu einer Präsentation ihrer Arbeitsergebnisse zu gelangen, die, soweit dies bei den gemachten wissenschaftsimmanenten Einschränkungen überhaupt möglich ist, ihre wissenschaftlichen Resultate wieder zur (inzwischen auch selbst so genannten) Erziehungswissenschaft in der DLR in eine konstruktive Beziehung setzt.

Chronologische Auflistung (nach Publikationsjahr in der SBZ/DDR) der Texte, die eine Darstellung der Marxschen pädagogischen Äußerungen enthalten (Redaktionsschluß: Dezember 1981)

1946

1947

F.Möller: Die Bergberufsschule - eine Verwirklichung des Produktionsschulgedankens

1948

B.P.Esipov & N.K.Gončarov: Pädagogik

1949

M.G.Lange: Der pädagogische Gehalt der ökonomisch-philosophischen Manuskripte (1844) von Karl Marx

E.N.Medynskij: Marx und Lenin über polytechnische Bildung

W.Meinck: Produktionsschule oder polytechnischer Unterricht?

I.T.Ogorodnikov & P.N.Šimbirev: Lehrbuch der Pädagogik

H.Schrage: Die Produktionsschule eine Gegenwartsforderung?

H.Siebert: Neue Lehrer im Kampf um die Erfüllung des Zweijährplans

H.Siebert: Einführung in die marxistische Erziehungswissenschaft

W.Wolf: Polytechnische Erziehung in der Grundschule und zweijährplan

1950

S.Schwarz: Die pädagogischen Gedanken von Marx und Engels und ihre Verwirklichung und Weiterentwicklung in der Sowjetpädagogik

1951

N.K.Gončarov: Die Ziele der kommunistischen Erziehung

1952

1953

Die Bedeutung der Werke von Karl Marx für die pädagogische Wissenschaft

H.Deiters: Karl Marx' Frühschriften in ihrer Bedeutung für die Pädagogik

W.Dorst: Karl Marx - der Begründer der modernen wissenschaftlichen Pädagogik

W.Dorst: Die Erziehung der Persönlichkeit - eine große humanistische Aufgabe

W.Dorst: Die polytechnische Bildung in der deutschen demokratischen Schule

W.Dorst: Erziehung, Bildung und Unterricht in der deutschen demokratischen Schule

W.Garbe: Der Gedanke der polytechnischen Bildung in Karl Marx' Hauptwerk "Das Kapital"

S.Hahn: Karl Marx als Lehrer und Erzieher

K.H.Heiliger: Das gemeinsame Streben von Karl und Jenny Marx - ein Vorbild für jeden Jungen und jedes Mädchen

J.Hermann: Karl Marx und die Jugend

O.Hermenau: Karl Marx und die Pädagogik

M.Radtke: Karl Marx und Friedrich Engels über die Bildungssituation des englischen Proletariats 1830-1870 und das Verhältnis der Volksbildung zu Wirtschaft und Staat

M.F.Šabaeva & V.A.Rotenberg: Die Lehre von Marx und Engels über die Erziehung

- H.Schulz: Karl Marx zum Problem der allseitig ausgebildeten Persönlichkeit
W.Westphal: Karl Marx als Erzieher in seiner Familie
W.Wolf: Karl Marx über Kultur und Erziehung in der "Kritik des Gothaer Programms"
W.Wolf: Zur Bedeutung der Auffassungen von Karl Marx über polytechnische Bildung in der Gegenwart
W.Wolf: Zu den grundlegenden Gedanken von Karl Marx über Erziehung und Bildung

1954

- K.Trinks: Karl Marx, Kinder und Kindererziehung

1955

- N.K.Krupskaja: Marx über die kommunistische Erziehung der heranwachsenden Generation
N.K.Krupskaja: Volksbildung und Demokratie

1956

- H.Cumme: Polytechnische Bildung und Allgemeinbildung
H.Karras: Die Grundgedanken der sozialistischen Pädagogik in Marx' Hauptwerk "Das Kapital"
G.Krapp: Der Grundsatz der Verbindung des Unterrichts mit der produktiven Arbeit und der Gedanke der polytechnischen Bildung bei Karl Marx und Friedrich Engels
W.Steiger: Erziehung und Gesundheit durch Arbeit

1957

- H.Brauer: "Polytechnische Bildung"
H.Flach: Die Begründung der marxistischen Pädagogik durch Karl Marx und Friedrich Engels
G.Krapp: "Die Grundgedanken der sozialistischen Pädagogik in Marx' Hauptwerk "Das Kapital"
K.Tomaschewsky: Der Humanismus - das höchste Ziel der deutschen demokratischen Schule

1958

- H.Flach: Allseitige Entwicklung und polytechnische Bildung bei Marx und Engels
H.Karras: Vereinigung von Unterricht und produktiver Arbeit - ein Prinzip der sozialistischen Erziehung
F.Lange: Weshalb polytechnischer Unterricht, und was verstehen wir unter Kinderarbeit?
A.Torhorst: Gedanken zur wissenschaftlichen Diskussion über polytechnische Bildung
W.Wolf: Die Verbindung des Unterrichts mit produktiver Arbeit und Gymnastik - die grundlegende Methode zur Erziehung allseitig entwickelter Menschen
W.Wolf: Über das prinzipiell Neue der Verbindung des Unterrichts mit produktiver Arbeit bei Marx und Engels
(G.Krapp: Marx und Engels über die Verbindung des Unterrichts mit produktiver Arbeit und die polytechnische Bildung)

1959

- K.Hager: Die weitere Entwicklung der polytechnischen sozialistischen Schule in der DDR
G.Krapp: Zu Fragen des allgemeinen kommunistischen Erziehungszieles, der Verbindung des Unterrichts mit produktiver Arbeit und der polytechnischen Bildung
W.Reischock: Grundsätzliches zur polytechnischen Erziehung
G.Röblitz: Marx und Engels zur Berufsvorbereitung

- W.Wolf: Arbeitsteilung und kommunistische Erziehung
- *1960*
- H.Flach: Die Grundgedanken der marxistischen Pädagogik
P.N.Grúzdev: Marx und Engels über Erziehung und Bildung
- *1961*
- B.Suchodolski: Grundlagen der marxistischen Erziehungstheorie
- *1962*
- (H.Klein: Polytechnische Bildung und Erziehung in der DDR)
- *1963*
- H.Flach: Marx und Engels über Erziehung und Bildung
N.N.Petuchov: Kommunismus und allseitige Entwicklung der Persönlichkeit
- *1964*
- Die Grundlagen der kommunistischen Erziehung
L.Hartung: Die Darstellung der Marxschen Theorien von der Verbindung des Unterrichts mit der produktiven Arbeit und von der polytechnischen Bildung in den schulpolitischen und pädagogischen Ansichten der deutschen Arbeiterbewegung in der zweiten und dritten Hauptperiode
- *1965*
- L.Hartung: Die Darstellung der Marxschen Theorien von der Verbindung des Unterrichts mit produktiver Arbeit und von der polytechnischen Bildung in den schulpolitischen und pädagogischen Ansichten der deutschen Arbeiterbewegung im Zeitraum von 1869 bis 1890/91
R.Müller: Der Kampf der revolutionären deutschen Arbeiterbewegung um die Verbindung von Unterricht und Erziehung mit produktiver Arbeit in der Volksschule (1918-1923)
I.Szaniawski: Karl Marx als Schöpfer der wissenschaftlichen Modelle der sozialistischen Didaktik
O.Vág: Die Verbreitung und der Einfluß der Resolution über Erziehung des Genfer Kongresses der I. Internationale
- *1966*
- F.Hofmann: Allgemeinbildung - eine problemgeschichtliche Studie
Marx und Pädagogik
- *1967*
- W.Dorst: Einige philosophische Grundlagen der sozialistischen Erziehungstheorie
L.Hartung: Marx und Engels über die Verbindung des Unterrichts mit produktiver Arbeit
W.Nuß: Hauptgedanken von Marx und Engels zur polytechnischen Bildung und Erziehung
H.Schulz: Marx und Engels zur Theorie des sozialistischen Erziehungszieles
G.Ulbricht: Zur Marxismuskritik des Herbartianers Wilhelm Rein - ein Beitrag zur Auseinandersetzung mit der bürgerlichen Ideologie
- *1968*
- H.Dahlke: Das Marxsche prognostische Menschenbild, seine Verwirklichung in der Sowjetunion und die "Entdeckungen" des Marx-Verfälschers Wittig
W.Dorst: Die Auffassungen von Karl Marx über das revolutionäre

näre Verhältnis von Theorie und Praxis und ihre Verwirklichung bei der Erziehung junger sozialistischer Staatsbürger in den Schulen der DDR

H. Flach: Karl Marx und die Begründung des Prinzips der Selbsttätigkeit

H. Frankiewicz: Technik und Bildung in der Schule der DDR

H. Frankiewicz: Der Technikbegriff bei Marx und seine Beziehungen zum Kultur- und Persönlichkeitsbegriff

K.H. Günther: Vom humanistischen Sinn der polytechnischen Bildung

H.G. Hofmann: Die Marx-"Täter" und die neuen "Freunde" der sozialistischen Schule der DDR in Westdeutschland

I. Hunold: Das historische Verdienst von Karl Marx um die richtige Einordnung der Erziehung in die Triebkräfte der gesellschaftlichen Entwicklung

W. Langbecker: Arbeiterklasse und sozialistische Bildung Marx ehren - heißt seine Lehren richtig nutzen

(R. Müller: Der Grundsatz der Verbindung von Unterricht und Erziehung mit produktiver Arbeit und die Arbeitserziehung in den bildungspolitischen Kämpfen der deutschen Arbeiterbewegung in der Novemberrevolution und in der revolutionären Nachkriegskrise)

G. Neuner: Die Marxsche Bildungskonzeption und ihre Anwendung in der Verfassungswirklichkeit der DDR

G. Oelschlägel: Karl Marx und die Körperkultur (I-II)

J. Reichmann: Die Anwendung des Marxschen Grundsatzes von der Verbindung von Unterricht und produktiver Arbeit bei der inhaltlichen Gestaltung der produktiven Tätigkeit der Schüler

H. Schuffenhauer: Zur Bedeutung von Karl Marx für die Herausbildung der wissenschaftlichen Pädagogik unserer Zeit

H. Schulz: Zur Stellung der Erziehung im marxistischen Menschenbild

H. Schulz: Erziehung und sozialistische Persönlichkeit

W. Sieger: Marx' Werk und die sozialistische Körperkultur

W. Sieger & K. Streich: Karl Marx und die sozialistische Körperkultur

R. Sperl & G. Krapp: Eine Schatzkammer großer Ideen

H. Treichel: Karl Marx und die Entwicklung der sozialistischen Persönlichkeit

G. Uhlig: Zur Verwirklichung des Marx'schen Erziehungsziels in der Deutschen Demokratischen Republik

G. Uhlig: Sozialistische Bewußtseinsentwicklung und Teilnahme am Klassenkampf

G. Wettstädt: Zur Verfälschung der Marxschen Konzeption der polytechnischen Bildung durch westdeutsche Monopol- und Ostpädagogen

W. Wolf: Zur pädagogischen Nutzung des schöpferischen Charakters der Lehren von Marx

1969

U. Ihlefeld: Den Gehalt der Marxschen Idee von der Aneignung der menschlichen Wesenskräfte erschließen

G. Oelschlägel: Karl Marx und die Körperkultur (III-V)

H. Schuffenhauer: Die umfassende Bedeutung des Werkes von Marx und Engels für die Herausbildung der wissenschaftlichen Pädagogik

G. Wettstädt: Die allseitige Entwicklung der Persönlichkeit ist nur im Sozialismus möglich

1970

W.Lemm: Grundlagen der Theorie der Arbeitserziehung bei Marx und Engels

1971

B.P.Esipov: Pädagogik

J.Goldhahn: Die Entwicklung der Theorie des Klassenkampfes durch Marx und Engels und ihre Bedeutung für die ästhetische Bildung und Erziehung
Zum Verhältnis von Marxismus-Leninismus und Pädagogik

1972

H.Flach, K.Pecher, J.Schenk & M.Werler: Stand, Aufgaben und Probleme der Erforschung der bildungspolitischen und pädagogischen Traditionen der deutschen Arbeiterbewegung in der I.Hauptperiode ihrer Entwicklung

J.Goldhahn: Untersuchungen zur Entwicklung repräsentativer Erkenntnisse für die sozialistische Theorie der literarischen Bildung und Erziehung im Werk von Karl Marx und Friedrich Engels

F.F.Korolëv & V.E.Gmurman: Allgemeine Grundlagen der Pädagogik

G.Krapp: Stand, Aufgaben und Probleme der Erforschung der bildungspolitischen und pädagogischen Traditionen der deutschen Arbeiterbewegung in der II.Hauptperiode ihrer Entwicklung

R.Schaufuß: Die Ansichten von Marx und Engels zu Fragen der Pädagogik und Bildungspolitik im Spiegel ihres Briefwechsels

H.Siebert: Zu einigen methodologischen Problemen der pädagogischen Wissenschaft

1973

N.I.Boldyrev, N.K.Gončarov, B.P.Esipov & F.F.Korolëv: Pädagogik

L.Hartung: Bildungspolitische Grundpositionen von Karl Marx und Friedrich Engels und deren Bedeutung für den bildungspolitischen Kampf der revolutionären deutschen Arbeiterbewegung in den vierziger Jahren und in der zweiten Hälfte des 19.Jahrhunderts

J.Schenk & K.Pecher: Zu einigen pädagogisch-bildungspolitischen Aspekten des "Manifests der Kommunistischen Partei"

W.Thalwitzer: Zur Entstehung und Herausbildung des pädagogischen Denkens im Spiegel der Frühschriften von Karl Marx am Beispiel der "Ökonomisch-philosophischen Manuskripte" und "Zur Kritik der Hegelschen Rechtsphilosophie. Einleitung"

1974

L.Hartung: Die historische Leistung von Karl Marx und Friedrich Engels bei der weiteren Entwicklung und Durchsetzung einer wissenschaftlich begründeten Bildungspolitik der Arbeiterbewegung in der Periode des Kampfes um eine revolutionäre Massenpartei der deutschen Arbeiterklasse

H.Schuffenhauer: Die wissenschaftlich begründete marxistische Bildungspolitik und Pädagogik und ihre Vereinigung mit der Arbeiterbewegung

H.Schuffenhauer, J.Goldhahn, L.Hartung & G.Krapp: Karl Marx und Friedrich Engels über Erziehung, Bildung und Bildungspolitik

H.Senf: Grundlagen, Standpunkte und Erfahrungen zum Zusammenwirken der gesellschaftlichen Erziehungskräfte bei der allseitigen Entwicklung der jungen sozialistischen Persönlichkeit

1975

F.F.Korolëv: Lenin und die Pädagogik

W.Naumann: Einführung in die Pädagogik

H.Schuffenhauer: Gedanken zur Rolle von Körperkultur und Sport bei der allseitigen Bildung und Erziehung aus historisch-pädagogischer Sicht

G.Ulbricht: Die neue Qualität der Gedanken von Marx und Engels zur Arbeitserziehung

1976

F.Hofmann: Erziehungsweisheit - Paedagogia - Pädagogik

1977

1978

E.Landler: Karl Marx zur Verbindung von produktiver Arbeit mit Unterricht und Gymnastik

E.Landler: "Karl Marx/ Friedrich Engels: Über Pädagogik und Bildungspolitik"

Pädagogik

I.A.Pečernikova: Erziehung in der Familie Marx

W.Sieger: Körperliche Bildung und Erziehung im Leben und Denken von Karl Marx

1979

R.Ahrbeck: Die allseitig entwickelte Persönlichkeit

L.Hartung: "K.Marx und F.Engels: Über Erziehung und Bildung"

1980

1981

Literaturverzeichnis

(zum bibliographischen Verfahren vgl. die Anmerkung S.3)

- Abusch, Alexander: 1848-1948. Das Erbe einer unvollendeten Revolution, in: die neue schule 3(1948)3, 1ff.
- Achs, Oskar & Krassnigg, Albert: Drillschule - Lernschule - Arbeitsschule. Otto Glöckel und die österreichische Schulreform in der Ersten Republik, Wien/München 1974
- Ackermann, Anton: Gibt es einen besonderen deutschen Weg zum Sozialismus ?, in: Einheit 1(1946)1, 22ff.
- Ackermann, Anton: Demokratische Schulreform (1945), in: Siegfried Baske & Martha Engelbert (Hg.): Zwei Jahrzehnte Bildungspolitik in der Sowjetzone Deutschlands. Dokumente. Erster Teil 1945 bis 1958, Berlin 1966, 7ff.
- Ahrbeck, Rosemarie: Die allseitig entwickelte Persönlichkeit. Studien zur Geschichte des humanistischen Bildungsideals, Berlin (DDR) 1979 (vgl. Wothge)
- Alt, Robert: Zur gesellschaftlichen begründung der neuen schule, in: Päd. 1(1946)1, 12ff. (auch in: ALT 1975, 67ff.)
- Alt, Robert: Utopie und wirklichkeit im werke Pestalozzis, in: Päd. 1(1946)3, 1ff. (a)
- Alt, Robert: Zum problem der unterrichtsmethode in der demokratischen schule, in: Päd. 2(1947)8, 1ff. (auch in: ALT 1975, 86ff.)
- Alt, Robert: Die Industrieschulen. Ein Beitrag zur Geschichte der Volksschule, Berlin/Leipzig 1948
- Alt, Robert: Einleitung und Erläuterung zu: Erziehungsprogramme der Französischen Revolution (Hg. R.Alt), Berlin/Leipzig 1949
- Alt, Robert: Einige gesichtspunkte zur gestaltung unserer schulbücher, in: Päd. 4(1949)5, 1ff. u. 8, 1ff. (a) (auch in: ALT 1975, 133ff.)
- Alt, Robert & Lemm, Werner (Lt.d.Autorenkollektivs): Zur Geschichte der Arbeitserziehung in Deutschland. Teil 1: Von den Anfängen bis 1900 (Mon.Paed.X), Berlin (DDR) 1970
- Teil
- 2: Von 1900 bis zur Gegenwart (Mon.Paed.XI), Berlin (DDR) 1971
- Alt, Robert: Erziehung und Gesellschaft. Pädagogische Schriften (hg.v. Karl-Heinz Günther, Helmut König & Rudi Schulz), Berlin (DDR) 1975
- Alt, Robert: Wirtschaftsplan und Lehrplan (1948), in: ALT 1975, 109ff. (a)
- Alt, Robert: Das Bildungsmonopol, Berlin (DDR) 1978
- Die pädagogischen Ansichten Karl Marx' in einigen Schriften der Zeit von 1852-1866, Berlin (DDR) 1973 (Masch.)

Anweiler, Oskar: Erziehungsideal und Erziehungswirklichkeit in Sowjetrußland 1918-1958, in: Bild.u.Erz.XII(1959), 650ff.

Anweiler, Oskar: Der internationale Diskurs um die Reformpädagogik zu Beginn des 20.Jahrhunderts, in: Bild.u.Erz. XIV(1961), 755ff.

Anweiler, Oskar: Bildung und Erziehung in der internationalen Pädagogik, in: Die dt. Schule 55(1953)10, 509ff.

Anweiler, Oskar: Geschichte der Schule und Pädagogik in Rußland vom Ende des Zarenreiches bis zum Beginn der Stalin-Ära, Berlin 1964

Anweiler, Oskar & Meyer, Klaus: Die Entwicklung der sowjetischen Bildungspolitik seit 1917, in: O.Anweiler & K. Meyer (Hg.): Die sowjetische Bildungspolitik seit 1917. Dokumente und Texte, Heidelberg 1961, 19ff.

Arsenev, A.M. & Korolëv, F.F. (Arsenjev & Koroljow): "Methodologische Probleme der marxistisch-leninistischen Pädagogik", in: Vergl.Päd. 8(1972)1, 9ff.

Der Aufbau des Schulungssystems in der Sozialistischen Einheitspartei Deutschlands. Beschluß des Parteivorstandes (1946), in: Siegfried Baske & Martha Engelbert (Hg.): Zwei Jahrzehnte Bildungspolitik in der Sowjetzone Deutschlands. Dokumente. Erster Teil 1945 bis 1958, Berlin 1966, 23f.

Aufruf des Zentralkomitees der Sozialistischen Einheitspartei Deutschlands zum Karl-Marx-Jahr 1953: Im Jahr 1953 gedenkt die deutsche Nation ihres größten Sonnes, Karl Marx, in: die neue schule 8(1953)10, 4f. (auch in: Einheit 7(1953)12, 1289ff.)

Aufruf des Zentralkomitees der KPD und des Zentrallausschusses der SPD zur demokratischen Schulreform: An alle Eltern, Lehrer und Hochschullehrer ! (1945), in: UHLIG 1970, 192f.

Fallauff, Theodor & Schaller, Klaus: Pädagogik. Eine Geschichte der Bildung und Erziehung. Bd.III: 19./20. Jahrhundert, Freiburg/München 1973

Bartel, Horst: Die wirtschaftlichen Ausgangsbedingungen der DDR, Berlin (DDR) 1979

Bartel, Horst: Historisches Erbe und Tradition, in: Einheit 36(1981)3, 272ff.

Bartel, Horst, Diehl, Ernst & Engelberg, Ernst: Die Geschichtswissenschaft der DDR 1960-1970, in: Zschr.f. Gesch.wiss. XVIII(1970)Sonderbd.: Historische Forschungen in der DDR 1960-1970. Analysen und Berichte, 19ff.

Paske, Siegfried & Engelbert, Martha: Einleitung: Die Haupttendenzen der sowjetzonalen Bildungspolitik von 1945 bis 1965, in: S.Baske & M.Engelbert (Hg.): Zwei Jahrzehnte Bildungspolitik in der Sowjetzone Deutschlands. Dokumente. Erster Teil 1945 bis 1958, Berlin 1966, XVff.

- Paske, Siegfried: Das Problem der Eigenständigkeit der DDR im Bereich der Bildung und Erziehung, in: Siegfried Mampel & Karl C. Thalheim (Hg.): Die DDR - Partner oder Satellit der Sowjetunion? (Gesellschaft für Deutschlandforschung Jb.1979), München 1980, 115ff.
- Faske, Siegfried: Bildung und Erziehung bei Karl Marx und das Bildungssystem der DDR, in: Konrad Löw (Hg.): Karl Marx und das politische System der DDR (Berichtsband über die Arbeitstagung der Fachgruppe Politik der Gesellschaft für Deutschlandforschung vom 13.-16.April 1981 in Tutzing), Asperg bei Stuttgart 1982, 75ff.
- Bauer, Roland: Die Arbeitsmethoden von Karl Marx - ein Vorbild für jeden Funktionär, in: Junge Generation 7 (1953)5, 10ff.
- Faumann, Ulrich: Krupskaja zwischen Bildungstheorie und Revolution. Biographische und geistesgeschichtliche Formkräfte der Pädagogik N.K.Krupskajas und ihre Einheitsarbeitsschulkonzeption, Weinheim/Basel 1974
- Die Bedeutung der Werke von Karl Marx für die pädagogische Wissenschaft. Wissenschaftliche Konferenzen des Deutschen Pädagogischen Zentralinstituts im Karl-Marx-Jahr, in: die neue schule 8(1953)11, 6ff.
- Fefehl Nr.205 der SMAD über die Einrichtung Pädagogischer Fakultäten (1946), in: UHLIG 1970, 214
- Bergner, Dieter, Eichhorn I, Wolfgang & Heyden, Günter (Hg.): Die philosophische Lehre von Karl Marx und ihre aktuelle Bedeutung. Philosophischer Kongreß der DDR 1968, Berlin (DDR) 1968
- Bericht über die Paul-Oestreich-Ehrung 1978, in: Jb.f.Erz.-u.Schulgesch. 19(1979), 69ff.
- Berthold, Werner: Marxistisches Geschichtsbild - Volksfront und antifaschistisch-demokratische Revolution. Zur Vorgeschichte der Geschichtswissenschaft der DDR und zur Konzeption der Geschichte des deutschen Volkes, Berlin (DDR) 1970
- Feschluß des ZK der KPdSU (B): Über die Grund- und Mittelschule (1931), in: Oskar Anweiler & Klaus Meyer (Hg.): Die sowjetische Bildungspolitik seit 1917. Dokumente und Texte, Heidelberg 1961, 178ff.
- Beutler, Kurt & Henning, Uwe: Zur pädagogischen Marx-Forschung und Marx-Vermittlung in der Bundesrepublik. Kritik einer neuen pädagogischen Marx-Ausgabe im Zusammenhang mit dem gegenwärtigen Stand der Marx-Editionen, in: Zschr.f.Päd. 14(1968)6, 607ff.
- Beutler, Kurt & Henning, Uwe: Zur pädagogischen Bedeutung von Marx und Engels unter editionskritischem Aspekt. Zugleich eine Würdigung und Kritik des Probebandes der neuen Marx/Engels-Gesamtausgabe, in: Zschr.f.Päd. 20(1974)1, 141ff.

Die polytechnische Bildung in der DDR und die Wege zu ihrer Verwirklichung. Protokoll der theoretisch-praktischen Konferenz des Deutschen Pädagogischen Zentralinstituts zu Fragen der polytechnischen Bildung. Vom 21.-23. Mai 1953, Berlin (DDR) 1954

Blaß, Josef Leonhard: Modelle pädagogischer Theoriebildung. Bd.1 Von Kant bis Marx, Stuttgart/etc. 1978

Bloth, Hugo Gotthard: Ein "anderer" Adolph Diesterweg? Bemerkungen zu Band 9 und 10 der Gesamtausgabe, in: Zschr.f.Päd. 16(1970)4, 559ff.

Bock, Helmut: Historische Tradition und Erberezption bei Marx und Engels, in: Weimarer Beitr. XX(1974)1, 60ff.

Bode, Dirk: Polytechnischer Unterricht in der DDR, Frankfurt/New York 1978

Böhm, Winfried: Kulturpolitik und Pädagogik Paul Gestreichs, Bad Heilbrunn 1973

Böhm, Winfried & Flores d'Arcais, Giuseppe (Hg.): Die italienische Pädagogik des 20. Jahrhunderts, Stuttgart 1979

Böhm, Winfried & Flores d'Arcais, Giuseppe (Hg.): Die Pädagogik der frankophonen Länder im 20. Jahrhundert, Stuttgart 1980

Bohnsack, Fritz: Erziehung zur Demokratie. John Deweys Pädagogik und ihre Bedeutung für die Reform unserer Schule, Ravensburg 1976

Boldt, Rosemarie: Friedrich Engels' Äußerungen zur Pädagogik und Bildungspolitik im Zeitraum von 1839 bis 1860, Dipl.Arb. Potsdam 1972 (Masch.)

Boldyrev, Nikolaj I. (N.J.Boldyrew): "Über die Einstellung zum pädagogischen Erbe". Zusammenfassende Wiedergabe von Werner Jeanrenaud, in: Päd. 7(1952)2, 151ff.

Boldyrev, Nikolaj I., Gončarov, Nikola' K., Esipov, Boris P. & Korol'ev, Fëdor F. (N.I.Boldyrew, N.K.Gontscharow, B.P.Jessipow & F.F.Koroljow): Pädagogik. Lehrbuch für die Ausbildung von Oberstufenlehrern, Berlin (DDR) 1973 (russ.Original: Pedagogika, Moskva 1968)

Bollhagen, Peter: Die Spezifik der Einheit des Logischen und Historischen in der Geschichtswissenschaft, in: Dt.Zschr.f.Phil. 12(1964)1, 22ff.

Brämer, Rainer: Allgemeinbildung im Widerspruch gesamtgesellschaftlicher Entwicklungsstrategien, in: R.Brämer: Beiträge zur Soziologie des Bildungswesens in der DDR (Marburger Forsch.stelle f. Vergl.Erz.wiss.: T-D-B H.15), Marburg 1978, 53ff.

Brauer, Helmut: "Polytechnische Bildung". Von Prof.S.M. Schabalow (Moskau 1956), in: Päd. 12(1957)12, 949ff.

Freitenstein, Desiderius: Die sozialistische Erziehungsbewegung. Ihre geistigen Grundlagen und ihr Verhältnis zum Marxismus, Freiburg 1930

- Brokmeier, Peter: Erziehung und Gesellschaft in der DDR. Marx' Theorie der Universalität des Menschen und ihre Anwendung in der polytechnischen Bildung. Ein Beitrag zur Theorie der Übergangsgesellschaft, Diss. TU Hannover 1971 (Masch.)
- Brokmeier, Peter: Entwicklungsbedingungen der DDR-Gesellschaft, in: Krit.Justiz 5(1972), 329ff.
- Bröll, Werner: Die Wirtschaft der DDR. Lage und Aussichten, München/Wien 1974 (3.Aufl.)
- Brumme, Hans: Stalin über die geistige bildung, in: Päd. 4 (1949)12, 10ff.
- Brumme, Hans: Stalin über Volksbildung und Erziehung, Berlin/Leipzig 1951
- Buchholz, Fritz: "Schafft Lehrwerkstätten", in: Berufsbild. 1(1947)3, 1ff.
- Buhr, Manfred & al.: Materialismus, dialektischer und historischer, in: Georg Klaus & Manfred Buhr (Hg.): Philosophisches Wörterbuch. Bd.II, Berlin 1972 (8. Aufl.), 684ff.
- Eurian, Wilhelm: Psychoanalyse und Marxismus. Eine intellektuelle Biographie Wilhelm Reichs, Frankfurt 1972
- Eurow, Max (= M.G.Lange): Pädagogische bestrebungen der revolution von 1848. Eine übersicht, in: Päd. 3(1948)3, 1ff.
- Catalfamo, Giuseppe: Marxismo e pedagogia, Roma 1953
- Catalfamo, Giuseppe: La pedagogia di ispirazione marxista, in: Questioni di storia della pedagogia, Brescia 1963, 817ff.
- Catalfamo, Giuseppe: La filosofia marxista dell'educazione, in: Prosp.ped. 13(1976), 17ff.
- Cohen, Robert S.: On the Marxist Philosophy of Education, in: Nelson B. Henry (Ed.): Modern Philosophies and Education (The Fifty-fourth Yearbook of the Nat.Soc. for the Study of Educ.. Part I), Chicago 1956 (2nd Ed.), 175ff.
- Cork, Jim: John Dewey and Karl Marx, in: John Dewey: Philosopher of Science and Freedom. A Symposium (Ed. Sidney Hook), New York 1950, 331ff.
- Cumme, Haimar: Polytechnische Bildung und Allgemeinbildung, in: Wiss.Zschr.d.Univ.Rostok, Gesellsch.-u.sprachwiss. Reihe 5(1955/56)2, 269ff.
- Cunow, Heinrich: Die Marxsche Geschichts-, Gesellschafts- und Staatstheorie. Grundzüge der Marxschen Soziologie, 2 Bde., Berlin 1920/21
- Dahlke, Hans: Das Marxsche prognostische Menschenbild, seine Wirklichkeit in der Sowjetunion und die "Entdeckungen" des Marx-Verfälschers Wittig, in: Polyt. Bild.u.Erz. 10(1968)11, Sonderbeilage, 21f.

- Darus, Renate: Entscheidungsstrukturen und Funktionsprobleme in der DDR-Wirtschaft, Frankfurt 1973
- DDR. Werden und Wachsen. Zur Geschichte der Deutschen Demokratischen Republik, Berlin (DDR) 1974
- Fehmlow, Friedrich: Produktiver Ausbau der Einheitsschule, in: die neue schule 2(1947)1, 6ff.
- Deiters, Heinrich: Der studienplan der pädagogischen fakultäten, in: Päd. 1(1946)2, 8ff. (auch in: H.Deiters: Pädagogische Aufsätze und Reden, Berlin (DDR) 1957, 218ff.)
- Deiters, Heinrich: Deweys Bedeutung für die deutsche Pädagogik, in: Die Schule 2(1947)1-2, 22ff. (auch in: H.Deiters: Pädagogische Aufsätze und Reden, Berlin (DDR) 1957, 341ff.)
- Deiters, Heinrich: Der reale Humanismus, Berlin 1948
- Deiters, Heinrich: Karl Marx' Frühschriften in ihrer Bedeutung für die Pädagogik, in: Wiss.Zschr.d.Humboldt- Univ.zu Berlin, Gesellsch.-u.sprachwiss.Reihe 2 (1952/53)3, 55ff. (auch in: H.Deiters: Pädagogische Aufsätze und Reden, Berlin (DDR) 1957, 325ff.)
- Dern, Karl: Der Produktionsgedanke der "entschiedenen Schulreformer", Schweidnitz o.J. (Diss. Gießen 1926)
- Deuerlein, Ernst (Hg.): DDR 1945-1970. Geschichte und Bestandsaufnahme, München 1971 (3.Aufl.)
- Dietrich, Theo: Sozialistische Pädagogik - Ideologie ohne Wirklichkeit. Grundlagen, Erziehungs- und Schulkonzeptionen, Erkenntnisse, Bad Heilbrunn 1966
- Dietrich, Theo: Die Pädagogik Peter Petersens - eine Herausforderung an die Gegenwart, München/etc. 1973 (3.Aufl.)
- Direktiven des Zentralkomitees an die kommunistischen Mitarbeiter des Volkskommissariats für das Bildungswesen (verfaßt v. Lenin 1921), Auszug in: Oskar Anweiler & Klaus Meyer (Hg.): Die sowjetische Bildungspolitik seit 1917. Dokumente und Texte, Heidelberg 1961, 113ff.
- Diskussion über das pädagogische Erbe, in: Päd. 7(1952)1, 43ff.
- Deutsches Institut für Wirtschaftsforschung (DIW Berlin): DDR-wirtschaft. Eine Bestandsaufnahme, Frankfurt 1974
- Dlubek, Rolf & Taubert, Inge: Ergebnisse der Marx-Engels-Forschung und -Edition, in: Zschr.f.Gesch.wiss. XVIII (1970) Sonderbd.: Historische Forschungen in der DDR 1960-1970. Analysen und Berichte, 57ff.
- Doernberg, Stefan: Die Geburt eines neuen Deutschland 1945-1949. Die antifaschistisch-demokratische Umwälzung und die Entstehung der DDR, Berlin (DDR) 1959 (2.Aufl.)
- Doernberg, Stefan: Kurze Geschichte der DDR, Berlin (DDR) 1964
- Dommanget, Maurice: Les grands socialistes et l'éducation: de Platon à Lénine, Paris 1970

- Dorpalen, Andreas: Die Geschichtswissenschaft der DDR, in: Bernd Faulenbach (Hg.): Geschichtswissenschaft in Deutschland. Traditionelle Positionen und gegenwärtige Aufgaben, München 1974, 121ff.
- Dorst, Werner: Zur Frage des pädagogischen Erbes in Deutschland, in: Päd. 6(1951)12, 1ff.
- Dorst, Werner: Der Fünfjahrplan - Aufgaben und Perspektiven auf schulischem und pädagogisch-theoretischem Gebiet, in: Päd. 6(1951)1, 12ff. (a)
- Dorst, Werner: Karl Marx - der Begründer der modernen wissenschaftlichen Pädagogik, in: die neue schule 8 (1953)18, 4ff. (zuerst in: Neuer Weg 8(1953)5, 36ff.; auch in: Berufsbild. 7(1953)5, 3ff.; Neue Erz. in Kindergn.u.Heim 6(1953)9, 162ff.)
- Dorst, Werner: Die Erziehung der Persönlichkeit - eine große humanistische Aufgabe, in: Päd. 8(1953)2, 81ff. (a)
- Dorst, Werner: Die polytechnische Bildung in der deutschen demokratischen Schule, in: Päd. 8(1953)9, 646ff. (b) (auch in: BILDUNG 1954, 21ff.)
- Dorst, Werner: Erziehung, Bildung und Unterricht in der deutschen demokratischen Schule. Grundlagen, Berlin (DDR) 1953 (c) u. 1953 (2., verb.Aufl.) (c*)
- Dorst, Werner: Einige philosophische Grundlagen der sozialistischen Erziehungstheorie, in: Päd.Forschung 8 (1967)1, 79ff.
- Dorst, Werner: Die Auffassungen von Karl Marx über das revolutionäre Verhältnis von Theorie und Praxis und ihre Verwirklichung bei der Erziehung junger sozialistischer Staatsbürger in den Schulen der DDR, in: Päd.Forschung 9(1968)3-4, 7ff. (auch in: Wiss. Zschr.d.F.-Schiller-Univ.Jena, Gesellsch.-u.sprachwiss.Reihe 18(1969)2, 3ff.)
- Dowe, Dieter & Klotzbach, Kurt (Hg.): Programmatische Dokumente der Deutschen Sozialdemokratie, Berlin/Bonn - Bad Godesberg 1973
- Eckermann, Walther & Mohr, Hubert (Hg.): Einführung in das Studium der Geschichte, Berlin (DDR) 1966
- Eggers, Philipp: Die Naturwirklichkeit in der Marxschen Bildungskonzeption, in: Päd.u.Schule in Ost u. West 16(1968)5, 140ff.
- Engelberg, Ernst: Über Gegenstand und Ziel der marxistisch-leninistischen Geschichtswissenschaft, in: Zschr. f.Gesch.wiss. XVI(1968)9, 1117ff.
- Engelberg, Ernst: Über Theorie und Methode in der Geschichtswissenschaft, in: E.Engelberg (Hg.): Probleme der Geschichtsmethodologie, Berlin (DDR) 1972 (zit.nach: Probleme der marxistischen Geschichtswissenschaft. Beiträge zu ihrer Theorie und Methode, Köln 1972, 11ff.)

- Engels, Friedrich: Dialektik der Natur (1873-83), in: MEW Bd.20, Berlin (DDR) 1973, 305ff.
- Engels, Friedrich: Herrn Eugen Dührings Umwälzung der Wissenschaft (Anti-Dühring) (1876/78), in: MEW Bd.20, Berlin (DDR) 1973, 5ff. (a)
- Engels, Friedrich: Grundsätze des Kommunismus (1847), in: MEW Bd.4, Berlin (DDR) 1974, 361ff.
- Zur Erhöhung des wissenschaftlichen Niveaus des Unterrichts und zur Verbesserung der Parteilichkeit an den allgemeinbildenden Schulen. Beschluß des Politbüros der SED (1952), in: UHLIG 1970, 419ff.
- Erklärung des Redaktionskollegiums zum Beschluß des Politbüros des Zentralkomitees der Sozialistischen Einheitspartei Deutschlands zur Erhöhung des wissenschaftlichen Niveaus des Unterrichts an den allgemeinbildenden Schulen vom 29.Juli 1952, in: Päd. 7 (1952)11, 793ff.
- Esipov, Boris P. (B.P.Jessipow) (Hg.): Pädagogik. Lehrbuch für Einrichtungen zur Ausbildung von Lehrern der unteren Klassen, Berlin (DDR) 1971 (gekürzt nach russ.Original: Pädagogika)
- Esipov, Boris P. & Gončarov, Nikolaj N. (B.P.Jessipow & N.K.Gontscharov): Pädagogik. Lehrbuch für pädagogische Lehranstalten, Berlin/Leipzig 1948 (russ.Original: Pädagogika, Moskva 1946, 3.iz.)
- Faber, Elmar & John, Erhard (Hg.): Das sozialistische Menschenbild. Weg und Wirklichkeit, Leipzig 1967
- Fehlmann, Willi: Dogma und Negation in der pädagogischen Reflexion. Eine Auseinandersetzung mit den frühen Schriften von Marx, Zürich 1973
- Fetscher, Iring: Funktion und Bedeutung der Erziehungstheorie im Marxismus-Leninismus, in: Gesellsch.-Staat-Erz. 2(1957)2, 64ff.
- Fischer, Aloys: Die Krisis der Arbeitsschulbewegung, in: Die Arbeitsschule 38(1924), 97ff.
- Fischer, G.H. & Mitter, W(olfgang): Arbeiterziehung und polytechnische Bildung mit besonderer Berücksichtigung des Gymnasiums, in: Die dt. Schule 51(1959)4, 163ff.
- Fischer, Kurt Gerhard (Hg.): Polytechnische Erziehung, Göttingen 1970
- Flach, Herbert: Sowjetische Pädagogen erörtern Fragen der Geschichte der Pädagogik, in: Päd. 7(1952)4, 269ff.
- Flach, Herbert: Die Begründung der marxistischen Pädagogik durch Karl Marx und Friedrich Engels, in: Geschichte der Pädagogik, Berlin (DDR) 1957, 302ff.
- Flach, Herbert: Allseitige Entwicklung und polytechnische Bildung bei Marx und Engels, in: Werkunterricht 2 (1958) 4, 73ff.

- Flach, Herbert: Die Grundgedanken der marxistischen Pädagogik, in: Geschichte der Erziehung, Berlin (DDR) 1960 (5.Aufl.), 321ff. (ab 1966 (9.Aufl.)); 325ff.)
- Flach, Herbert: Marx und Engels über Erziehung und Bildung, in: Pädagogische Enzyklopädie (Hg. Heinz Frankiewicz & al.). Bd.II, Berlin (DDR) 1963, 609ff.
- Flach, Herbert: Karl Marx und die Begründung des Prinzips der Selbsttätigkeit, in: Päd. 23(1968)6, 530ff.
- Flach, Herbert: Friedrich Engels' Beitrag zur Entwicklung und Propagierung der marxistischen Bildungspolitik, in: Dt.Lehrerztg. 17(1970)48, Beilage (auch in: Wiss.Zschr.d.Päd.Inst."E.Schneller" Zwickau, Gesell.-sch.-u.sprachwiss.Reihe (1971)1-2, 59ff.)
- Flach, Herbert, Pecher, Klaus, Schenk, Johannes & Werler, Manfred: Stand, Aufgaben und Probleme der Erforschung der bildungspolitischen und pädagogischen Traditionen der deutschen Arbeiterbewegung in der I.Hauptperiode ihrer Entwicklung, in: Päd. 27(1972)3, 268ff.
- Flitner, Andreas: Comenius in marxistischer Sicht, in: Die Sammlung 10(1955), 588ff.
- Förtsch, Eckart: Geschichtswissenschaft, in: Hans Lades & Clemens Burrichter (Hg.): Produktivkraft Wissenschaft. Sozialistische Sozialwissenschaften in der DDR, Hamburg 1970, 93ff.
- Frankiewicz, Heinz: Technik und Bildung in der Schule der DDR. Ein Beitrag zur Theorie der polytechnischen Bildung und zu den neuen Lehrplänen für den polytechnischen Unterricht, Berlin (DDR) 1968
- Frankiewicz, Heinz: Der Technikbegriff bei Marx und seine Beziehungen zum Kultur- und Persönlichkeitsbegriff, in: Polyt.Bild.u.Erz. 10(1968)11, Sonderbeilage, 7f. (a)
- Fricke, Klaus: Die Pädagogik Adolf Reichweins. Ihre systematische Grundlegung und praktische Verwirklichung als Sozialerziehung, Bern/Frankfurt 1974
- Friedenthal, Richard: Karl Marx. Sein Leben und seine Zeit, München/Zürich 1981
- Froese, Leonhard: Ideengeschichtliche Triebkräfte der russischen und sowjetischen Pädagogik, Heidelberg 1956
- Froese, Leonhard (Hg., unter Mitarb.v. Viktor von Blumen-thal): Bildungspolitik und Bildungsreform. Amtliche Texte und Dokumente zur Bildungspolitik im Deutschland der Besatzungszonen, der Bundesrepublik Deutschland und der Deutschen Demokratischen Republik, München 1969
- Fröschle-Firrmann, August: Marxismus und Pädagogik, in: Lexikon der Pädagogik. III.Bd., Freiburg 1954, Spalten 424ff.
- Fuchs, Richard: Neugestaltung des Berufs- und Fachschulwesens, Leipzig 1947

- Fuchs, Werner: Schule und Produktion im polytechnischen Unterricht der DDR (Marburger Forsch.stelle f. Vergl. Erz.wiss.: T-D-B Sonderbd.4), Marburg 1977
- Garbe, Willy: Der Gedanke der polytechnischen Bildung in Karl Marx' Hauptwerk "Das Kapital", in: Päd. 8(1953) 10, 761ff.
- Zum geleit, in: Päd. 1(1946)1, 1f.
- Gerhard, Karl: Der Wandel des menschenbildes im vormärz, in: Päd. 3(1946)3, 18ff.
- Gesetz über die sozialistische Entwicklung des Schulwesens in der Deutschen Demokratischen Republik (1959), in: FROESE 1969, 16off.
- Gesetz zur Demokratisierung der deutschen Schule (1946), in: UHLIG 1970, 207ff.
- Geyer, Dietrich: Kommunistisches Geschichtsverständnis, in: Waldemar Besson (Hg.): Geschichte (Fischer Lexikon 24), Frankfurt 1962 (2.Aufl.)
- Gierschke, Fernhard: Das Bild des Menschen bei Karl Marx und seine Bedeutung für das pädagogische Denken. Eine Untersuchung zum Problem Existenz und Erziehung, Diss. Heidelberg 1958 (Masch.)
- Giesecke, Hermann: Bildungsreform und Idealisierung, München 1973
- Gläser, Lothar: Die Rolle der sowjetischen Pädagogik beim Aufbau der deutschen demokratischen Schule und bei der Entwicklung der pädagogischen Wissenschaft auf dem Gebiet der heutigen Deutschen Demokratischen Republik (1945 bis 1949), in: Jb.f.Erz.-u.Schulgesch. 10(1970), 93ff. u. 11(1971), 181ff.
- Glöckel, Otto: Brillschule, Lernschule, Arbeitsschule, Wien 1928
- Gock, Anna: Konzeptionen zur polytechnischen Bildung und Erziehung in der Sowjetunion bis 1937, Diss. FU Berlin 1982 (Masch.)
- Goldhahn, Johannes: Die Entwicklung der Theorie des Klassenkampfes durch Marx und Engels und ihre Bedeutung für die ästhetische Bildung und Erziehung, in: Päd. 26 (1971)2, 116ff.
- Goldhahn, Johannes: Untersuchungen zur Entwicklung repräsentativer Erkenntnisse für die sozialistische Theorie der literarischen Bildung und Erziehung im Werk von Karl Marx und Friedrich Engels, Diss.B (= Habil.) APW Berlin 1972 (Masch.)
- Gončarov, N(ikolaj) K.: Osnovy pedagogika, Moskva 1947
- Gončarov, Nikolaj K. (N.K.Gontscharov): Die Ziele der kommunistischen Erziehung, in: Päd. 6(1951)2, 1ff.
- Gottschalk, Herbert: Das Bild einer Reihe bedeutender Erzieher und Erziehungswissenschaftler im Spiegel einer Auswahl der diesbezüglichen Literatur der DDR, Diss. Erlangen-Nürnberg 1977 (Masch.)

- Graf, Georg Engelbert: Der historische Materialismus. Sein Wesen und seine erziehungswissenschaftliche Bedeutung, Diss. Jena 1946
- Groth, Günther: Die pädagogische Dimension im Werke von Karl Marx, Neuwied/Darmstadt 1978
- Grothe, Helmut: Zur sowjetischen Theorie der polytechnischen Bildung, in: Mitteil.d.Dt.Pestalozzi-Gesellsch. 7(1960) 1-2, 7ff.
- Die Grundlagen der kommunistischen Erziehung (Hg. Akad.d. Gesellsch.wiss. beim ZK der KPdSU & APW d. RSFSR), Berlin (DDR) 1964 (gekürzt nach russ.Original: Osnovy kommunističeskogo vospitanja, Moskva 1960 u. 1962, 2.iz.)
- Grundlagen der marxistisch-leninistischen Philosophie (Hg. Akad.d.Wiss.d.UdSSR Inst.f.Phil. & Min.f.Hoch-u.Fachschulwesen d.UdSSR), Frankfurt 1974 (3.Aufl.) (nach 2.russ.Aufl.)
- Grundlagen des historischen Materialismus (Hg. Inst.f.Gesellsch.wiss. beim ZK d. SED), Berlin (DDR) 1976
- Grundlinien der "Geschichte der Erziehung", in: Päd. 29(1974) 4.Beih.
- Die Grundprinzipien der Einheits-Arbeitsschule (1918), in: Oskar Anweiler & Klaus Meyer (Hg.): Die sowjetische Bildungspolitik seit 1917. Dokumente und Texte, Heidelberg 1961, 73ff.
- Grundriß der Geschichte der deutschen Arbeiterbewegung, Berlin (DDR) 1963
- Grundsätze der Erziehung in der deutschen demokratischen Schule (1947), in: UHLIG 1970, 245ff.
- Gruzdev, P(avel) N. (red.): Pedagogika, Moskva 1940
- Gruzdev, P(avel) N.: Marks i Engels - "Osnovopoložniki naučnoj pedagogiki", in: Kommunističeskoe vospitanie v sovetskoj škole, Moskva 1950, 27ff.
- Gruzdev, Pavel N. (P.N.Grusedew): Marx und Engels über Erziehung und Bildung, in: MARX/ENGELS 1960 (s.dort), 12ff.
- Günther, Karl-Heinz: Robert Owen als Pädagoge, in: Wiss. Zschr.d.M.-Luther-Univ.Halle-Wittenbg., Gesellsch.-u. sprachwiss.Reihe III(1953/54)1, 223ff.
- Günther, Karl-Heinz: Vom humanistischen Sinn der polytechnischen Bildung, in: Polytech.Bild.u.Erz. 10(1968)11, Sonderbeilage, 5ff.
- Günther, Karl-Heinz: Zu einigen theoretischen und methodologischen Problemen der Geschichte der Pädagogik, in: Jb. APW 1975, 564ff.
- Günther, Karl-Heinz, Uhlig, Gottfried & al.: Zur Entwicklung des Volksbildungswesens auf dem Gebiet der Deutschen Demokratischen Republik 1946-1949 (Mon.Paed. III), Berlin (DDR) 1968
- Günther, Karl-Heinz & Uhlig, Gottfried: Geschichte der Schule in der Deutschen Demokratischen Republik 1945-1971, Berlin (DDR) 1974

- Günther, Karl-Heinz & Wettstädt, Günter: Zur Arbeitserziehung an allgemeinbildenden Schulen, in: Robert Alt, Werner Lemm & al.: Zur Geschichte der Arbeitserziehung in Deutschland. Teil 2: Von 1900 bis zur Gegenwart (Mon.Paed. XI), Berlin (DDR) 1971, 228ff.
- Hager, Kurt: Die weitere Entwicklung der polytechnischen sozialistischen Schule in der DDR (Rede im ZK), in: Dt.Lehrerztg. 6(1959)5, 2ff. (auch in: Neues Deutschland 14(1959)21)
- Hager, Kurt: Zu Fragen der Kulturpolitik der SED (6.Tagung des ZK der SED 6./7.Juli 1972), Berlin (DDR) 1975 (2.Aufl.)
- Hahn, Siegfried: Karl Marx als Lehrer und Erzieher, in: die neue schule 8(1953)24, 5f.
- Hanke, Irma: Vom neuen Menschen zur sozialistischen Persönlichkeit. Zum Menschenbild der SED, in: Deutschland Archiv 9(1976)5, 492ff.
- Hartung, Leo: Die Darstellung der Marxschen Theorien von der Verbindung des Unterrichts mit der produktiven Arbeit und von der polytechnischen Bildung in den schulpolitischen und pädagogischen Ansichten der deutschen Arbeiterbewegung in der zweiten und dritten Hauptperiode. Konzeption der Dissertation, in: Päd.Forschung 5(1964) 3-4, 3off. (a)
- Hartung, Leo: Die Darstellung der Marxschen Theorien von der Verbindung des Unterrichts mit produktiver Arbeit und von der polytechnischen Bildung in den schulpolitischen und pädagogischen Ansichten der deutschen Arbeiterbewegung im Zeitraum von 1869 bis 1890/91, Diss. DPZI Berlin 1965 (Masch.) (Autorreferat und Thesen in: Päd.Forschung 6(1965) Sonderh., 116ff.)
- Hartung, Leo: Marx und Engels über die Verbindung des Unterrichts mit produktiver Arbeit, in: Polyt.Bild.u.Erz. 9(1967)4, 145ff.
- Hartung, Leo: August Bebel und Wilhelm Liebknecht zum marxistischen Bildungsbegriff, in: Wiss.Zschr.d.E.-M.-Arndt-Univ. Greifswald, Gesellsch.-u.sprachwiss.Reihe XVI(1967)5, 465ff. (a)
- Hartung, Leo: Bildungspolitische Grundpositionen von Karl Marx und Friedrich Engels und deren Bedeutung für den bildungspolitischen Kampf der revolutionären deutschen Arbeiterbewegung in den vierziger Jahren und in der zweiten Hälfte des 19.Jahrhunderts, Diss.B (=Habil.) Greifswald 1973 (Masch.)
- Hartung, Leo: Die historische Leistung von Karl Marx und Friedrich Engels bei der weiteren Entwicklung und Durchsetzung einer wissenschaftlich begründeten Bildungspolitik der Arbeiterbewegung in der Periode des Kampfes um eine revolutionäre Massenpartei der deutschen Arbeiterklasse (Periode von 1849 bis 1871), in: Wiss.Zschr.d.E.-M.-Arndt-Univ. Greifswald, Gesellsch.-u.sprachwiss.Reihe XXIII(1974)1-2, 29ff.

- Hartung, Leo: "K.Marx und F.Engels über Erziehung und Bildung" (Moskau 1978, Bde. 1-2), in: Päd. 34(1979)11, 923ff.
- Hartwig, Alfred: Von Karl Marx arbeiten lernen !, in: die neue schule 8(1953)10, 10ff.
- Hearnden, Arthur: Bildungspolitik in der BRD und DER, Düsseldorf 1973 u. 1977 (2.erw.Aufl.)
- Heiliger, Karl-Heinz: Das gemeinsame Streben von Karl und Jenny Marx - ein Vorbild für jeden Jungen und jedes Mädchen, in: Junge Generation 7(1953)3, 12ff.
- Heinemann, Karl-Heinz: Arbeit und Technik in der Erziehung. Studien zum polytechnischen Unterricht in der DDR, Köln 1973
- Heise, Wilhelm: Zum Gesetz zur demokratischen Erneuerung des deutschen Schulwesens, in: die neue schule 1(1946)4, 3ff.
- Heise, Wilhelm: Grundfragen der Pädagogik in der neuen demokratischen Schule. Rede, gehalten auf dem Pädagogischen Kongreß in Berlin am 16.August 1946, Berlin/Leipzig o.J. (1946a)
- Heitzer, Heinz: 1949-1955, in: DDR 1974, 153ff.
- Helling, Fritz: Unser klassisches Erbe (1953), in: F.Helling: Schulreform in der Zeitenwende. Eine Auswahl aus Reden und Aufsätzen aus der Zeit von 1926 bis 1958, Schwelm 1958, 40ff.
- Helmchen, Jürgen: Die Pädagogik und das Bildungswesen der DDR im Spiegel der bundesrepublikanischen Erziehungswissenschaft. Ein Beitrag zur Geschichte der pädagogischen LDR-Forschung und der DDR-Bildungsforschung in der Bundesrepublik Deutschland, Diss.Oldenburg (1982) (Masch.)
- Hermann, Jenny: Karl Marx und die Jugend, in: Junge Generation 7(1953)3, Beilage
- Hermenau, Otto: Karl Marx und die Pädagogik, Berlin (DDR) 1953 (auch in: Wiss.Zschr.d.Humboldt-Univ.zu Berlin, Gesellsch.-u.sprachwiss.Reihe 2(1952/53)3, 61ff.)
- Hessen, Sergius & Hans, Nikolaus: Fünfzehn Jahre Sowjetschulwesen. Die Entwicklung des Sowjetschulwesens und die Wandlungen der kommunistischen Bildungspolitik seit der Oktoberrevolution bis zum Ende des Fünfjahresplanes (1917-1932), Langensalza/etc. 1933
- Hettwer, Hubert: Allseitige Entwicklung der Persönlichkeit - oberstes Leitziel des Lehrplanwerks der DDR, in: Die Dt. Schule 66(1974)11, 718ff.
- Hettwer, Hubert: Das Bildungswesen in der DDR. Struktur und inhaltliche Entwicklung seit 1945, Köln 1976
- Heubach, Eberhard: Die "Grundsätze der Erziehung in der deutschen demokratischen Schule" - ein grundlegendes Dokument beim Aufbau der antifaschistisch-demokratischen Einheitsschule, in: Jb.f.Erz.-u.Schulgesch.5-6 (1966), 273ff.

- Heubach, Eberhard: Das "Methodische Manifest" aus dem Jahre 1946 - ein Ergebnis der Auseinandersetzungen um die Unterrichtsmethode in der antifaschistisch-demokratischen Einheitsschule, in: Jb.f.Erz.-u.Schulgesch. 7(1967), 163ff.
- Heydemann, Günther: Geschichtswissenschaft im geteilten Deutschland. Entwicklungsgeschichte, Organisationsstruktur, Funktionen, Theorie- und Methodenprobleme in der Bundesrepublik Deutschland und in der DDR, Frankfurt/etc. 1980
- Hill, Brian V.: education and the endangered individual. A critique of ten modern thinkers, London/New York 1973
- Hoernle, Edwin: Die Grundfragen der proletarischen Erziehung (1929), in: E.Hoernle: Grundfragen proletarischer Erziehung (hg.v. Lutz von Werder & Reinhart Wolff), Frankfurt 1973 (4.Aufl.)
- Hofmann, Franz: Pädagogische Gedanken in Wilhelm Weitlings "Garantien der Harmonie und Freiheit", in: Päd. 11 (1956)2, 94ff.
- Hofmann, Franz: Allgemeinbildung - eine problemgeschichtliche Studie, Berlin (DDR) 1966 (zit.nach erw.u. überarb.Ausg., Köln 1973)
- Hofmann, Franz: Einige Gedanken zu Problemen einer logisch-historischen Arbeitsmethode, in: Päd.Forschung 16 (1975)2, 63ff.
- Hofmann, Franz: Erziehungsweisheit - Paedagogia - Pädagogik. Ein Versuch zur Geschichte der pädagogischen Theorie, Berlin (DDR) 1976
- Hofmann, Hans-Georg: Die Marx-"Töter" und die neuen "Freunde" der sozialistischen Schule der DDR in Westdeutschland, in: Päd.Forschung 9(1968)3-4, 22ff.
- Hohendorf, Gerd: Soll unsere Schule "Arbeitsschule" sein? Die reaktionären Bestrebungen Kerschensteiners und die demokratischen Erziehungsgedanken, in: die neue schule 4(1949)6, 3ff.
- Hohendorf, Gerd: Die pädagogische Bewegung in den ersten Jahren der Weimarer Republik, Berlin (DDR) 1954
- Hohendorf, Gerd: Unser revolutionäres pädagogisches Erbe, in: Päd. 16(1961)4, 294ff.
- Hohendorf, Gerd: Revolutionäre Schulpolitik und marxistische Pädagogik im Lebenswerk Clara Zetkins, Berlin (DDR) 1962
- Hohendorf, Gerd: Clara Zetkin, Berlin (DDR) 1965
- Honecker, Margot: Zu einigen Fragen der Schulpolitik der SED, in: Päd. 36(1981)1, 1ff.
- Höpfner, Christa: W.I.Lenin - Erzieher und Lehrer, in: Päd. 25(1970)4, 368ff.

- Hunold, Ingrid: Das historische Verdienst von Karl Marx um die richtige Einordnung der Erziehung in die Triebkräfte der gesellschaftlichen Entwicklung, in: Wiss. Zschr.d.Humboldt-Univ. zu Berlin, Gesellsch.-u.sprachwiss.Reihe XVII(1968)4, 573ff.
- Ichenhäuser, Ernst Z.: Wie steht es mit unserer theoretischen Arbeit ?, in: die neue schule 2(1947)9, 1ff.
- Ihlefeld, Ulrich: Den Gehalt der Marxschen Idee von der Anweisung der menschlichen Wesenskräfte erschließen, in: Päd. 24(1969)12, 1151f.
- Irmscher, Johannes (Hg.): Das Ideal der allseitig entwickelten Persönlichkeit - seine Entstehung und sozialistische Verwirklichung, Berlin (DDR) 1976
- Jeanrenaud, Werner: Die Beiträge Friedrich Engels zur Theorie der polytechnischen Erziehung. Zum 131.Geburtstag von Friedrich Engels am 28.November 1951, in: Berufsbild. 5(1951)21-22, 12f.
- Jenkner, Siegfried: Arbeitsteilung, allseitige Entwicklung des Menschen und polytechnische Bildung. Eine Untersuchung des Wandels der ideologischen und institutionellen Grundlagen des sowjetischen Erziehungswesens, Braunschweig 1966
- Jovine, Dina Bertoni: Presenza della pedagogia socialista nel pensiero contemporaneo, in: Belfagor XXI(1966), 444ff.
- Jurghans, Achim: Die erziehungsgeschichtliche Bedeutung der frühen Schriften Robert Seidels, Diss.Zwickau 1979 (Masch.)
- Kairov, I(van) A. (red.): Pedagogika, Moskva 1939 u. 1948 (2.veränd.u.erweit.Aufl.)
- Kairov, Ivan A. (I.A.Kairow): Die ideologischen Grundlagen der Sowjetpädagogik, Berlin/Leipzig 1949
- Kalašnikov, A(leksej) G. (red.): Sovetskaja proizvodstvenno-trudovaja škola. Chrestomatija v trech častjach, Moskva 1926 (4.iz.)
- Kalašnikov, A(leksej) G.: Očerki marksistskoj pedagogiki. Tom I: Sociologija vospitaniya, Moskva 1929
- Karras, Heinz: Die Grundgedanken der sozialistischen Pädagogik in Marx' Hauptwerk "Das Kapital", Diss.Berlin(DDR) 1956 (Masch.) (publ.unter dem gleichen Titel, Berlin (DDR) 1956; Nachdrucke im Westen: Hannover (1970); Frankfurt 1972)
- Karras, Heinz: Vereinigung von Unterricht und produktiver Arbeit - ein Prinzip der sozialistischen Erziehung, in: Werkunterricht 2(1958)7, 146ff.
- Kaufmann, Hans: Zehn Anmerkungen über das Erbe, die Kunst und die Kunst des Erbens, in: Weimarer Beitr. XIX(1973) 11, 34ff.
- (Kautsky, Karl:) Die "Internationale" und die Schule, in: Die Neue Zeit XII/II(1894)52, 824ff.

- Klafki, Wolfgang: Die Pädagogik Theodor Litts. Eine kritische Vergegenwärtigung, Königstein 1982
- Klein, Helmut (unter Mitarb.v. Wolfgang Reischek): Polytechnische Bildung und Erziehung in der DDR. Entwicklung - Erfahrungen - Probleme, Reinbek 1962
- Klein, Helmut: Bildung in der DDR. Grundlagen, Entwicklungen, Probleme, Reinbek 1974
- Klimpel, Paul: Zu Problemen der Theoriebildung in der Pädagogik, in: Jb. APW 1976/77, 113ff.
- Kleßmann, Christoph: Politische Rahmenbedingungen der Bildungspolitik in der SBZ/DDR 1945 bis 1952, in: Manfred Heinemann (Hg.): Umerziehung und Wiederaufbau. Die Bildungspolitik der Besatzungsmächte in Deutschland und Österreich, Stuttgart 1981, 229ff.
- Koellner, Hertha: Das Schulprogramm der deutschen Sozialdemokratie, Langensalza 1920
- Koetteritz, Eike-Volkmar: Georg Kerschensteiners Arbeitsschule und die Arbeitslehre der Gegenwart. Eine vergleichende Untersuchung, Köln/Wien 1981
- Kogge, Peter: Der Marxsche Begriff vom "menschlichen Wesen". Seine Bedeutung für die Erschließung in der heutigen Pädagogik, Frankfurt 1980
- König, Helmut: Probleme der Einheit des Logischen und Historischen in der Pädagogik, in: Dt.Zschr.f.Phil. 21(1973)10, 1273ff.
- König, Helmut & al.: Beiträge zur Bildungspolitik und Pädagogik der revolutionären deutschen Arbeiterbewegung in der Zeit der Novemberrevolution und der revolutionären Nachkriegskrise 1918-1923. Teile 1-2 (Mon.Paed.IV-V), Berlin (DDR) 1968
- Korolëv, Fëdor F. (Fjodor Koroljow): Lenin und die Pädagogik, Berlin (DDR) 1975 (russ.Original: V.I.Lenin i pedagogika, Moskva 1971)
- Korolëv, Fëdor F. & Gmurman, Vassilij E. (F.F.Koroljow & W.J.Gmurman)(Hg.): Allgemeine Grundlagen der Pädagogik, Berlin (DDR) 1972 (auch Nachdruck im Westen: Allgemeine Grundlagen der marxistischen Pädagogik, Pullach 1973; russ.Original: Obsčie osnovy pedagogiki, Moskva 1967)
- Kosing, Alfred: Logisches und Historisches, in: Georg Klaus & Manfred Buhr (Hg.): Philosophisches Wörterbuch. Bd.II, Berlin 1972 (8.Aufl.), 667f.
- Krapp, Gotthold: Der Grundsatz der Verbindung des Unterrichts mit der produktiven Arbeit und der Gedanke der polytechnischen Bildung bei Karl Marx und Friedrich Engels, Diss. Leipzig 1956 (Autorreferat in: Päd. 11(1956)9, 701ff.; Wiss.Zschr.d.K.-Marx-Univ. Leipzig, Gesellsch.-u.sprachwiss.Reihe 6(1956/57)6, 712ff.; publ.unter dem Titel: Marx und Engels über die Verbindung des Unterrichts mit produktiver Arbeit und die polytechnische Bildung, Berlin (DDR) 1958; Nachdruck im Westen: Frankfurt 1971)

Krapp, Gotthold: "Die Grundgedanken der sozialistischen Pädagogik in Marx'Hauptwerk "Das Kapital"" von Heinz Karras, in: Päd. 12(1957)6, 47off.

Krapp, Gotthold: Zu Fragen des allgemeinen kommunistischen Erziehungszieles, der Verbindung des Unterrichts mit produktiver Arbeit und der polytechnischen Bildung, in: Päd. 14(1959)3, 206ff.

Krapp, Gotthold: Stand, Aufgaben und Probleme der Erforschung der bildungspolitischen und pädagogischen Traditionen der deutschen Arbeiterbewegung in der II. Hauptperiode ihrer Entwicklung, in: Päd. 27(1972)6, 55off.

Krause, Karl-Heinz: Der Beitrag von Friedrich Engels zur Herausbildung der marxistischen Konzeption der Pädagogik und Bildungspolitik und ihre Propagierung in der Arbeiterbewegung im Spiegel der ab 1864 erschienenen Werke, Dipl.Arb. APW Berlin 1973 (Masch.)

Kroh, Peter: Sozialistische Arbeitsdisziplin als erzieherische Aufgabe, in: Polyt.Bild.u.Erz. 23(1981)5, 153ff.

Kroner, Godiva: Plenge und Marx. Eine vergleichende gesellschaftswissenschaftliche Studie unter Berücksichtigung der erziehungswissenschaftlichen Elemente, Diss. PH Köln 1973 (Masch.)

Krupskaja, N(adežda) K.: Marks o vospitanii, in: Prol.pravda 22.12.1913, 2 (Nachdruck in: Učitel.gazeta 20.2. 1968)

Krupskaja, N(adežda) K.: Marx über die kommunistische Erziehung der heranwachsenden Generation (1933), in: N.K.Krupskaja: Ausgewählte pädagogische Schriften, Berlin (DDR) 1955, 238ff. (russ.Original des Sammelbandes: Izbrannye pedagogičeskie proizvedenja, Moskva/Leningrad 1948)

Krupskaja, N(adežda) K.: Volksbildung und Demokratie (1915), gekürzt in: N.K.Krupskaja: Ausgewählte pädagogische Schriften, Berlin (DDR) 1955, 44ff. (a)

Krupskaja, N(adežda) K.: Aufsätze von Marx, Engels, Lenin und Stalin, die jeder Lehrer kennen muß (1938), in: N.K.Krupskaja: Ausgewählte pädagogische Schriften, Berlin (DDR) 1955, 257ff. (b)

Kühle, Bernhard: Entwicklung und philosophische Begründung der Arbeitsschultheorie bei Kerschensteiner und Gaudig, Diss.Bonn 1932 (Masch.)

Kuhn, Horst: Es geht um eine hohe Disponibilität der Facharbeiter, in: Berufsbild. 19(1965)10, 488ff.

Kühne, Horst: Legitimer Erbe aller progressiven militärischen Traditionen des deutschen Volkes, in: Einheit 36(1981)2, 156ff.

Künzli, Arnold: Karl Marx. Eine Psychographie, Wien/etc. 1966

- Kurzweil, Zwi Erich: Der Begriff der antiautoritären Erziehung bei Siegfried Bernfeld, in: Z.W.Kurzweil: Vorträge progressiver Erziehung, Köttingen/etc. 1974, 73ff.
- Landler, Eva: Karl Marx zur Verbindung von produktiver Arbeit mit Unterricht und Gymnastik. Zum 160.Geburtstag von Karl Marx, in: Päd. 33(1978)4, 277ff.
- Landler, Eva: "Karl Marx/Friedrich Engels: Über Pädagogik und Bildungspolitik" (Berlin 1976, Bde.I-II), in: Jb. f.Erz.-u.Schulgesch. 18(1978), 166ff. (a)
- Langbecker, Werner: Wilhelm Weitling als erster Erziehungstheoretiker des deutschen Proletariats, Diss. Potsdam 1961 (Masch.)
- Langbecker, Werner: Arbeiterklasse und sozialistische Bildung. Zu einigen bildungstheoretischen Aspekten der Schriften von Karl Marx und Friedrich Engels, in: Päd. 23(1968)5, 400ff.
- Lange, Fritz: Auf dem Wege zum Völkischen Kampfreiz, in: Dt.Lehrerztg. 2(1955)39, 1f.
- Lange, Fritz: Weshalb polytechnischer Unterricht, und was verstehen wir unter Kinderarbeit ?, in: Dt.Lehrerztg. 5(1958)40, 7
- Lange, Maximilian: Die Geschichtsauffassung des jungen Marx (Argumentum), in: Geist und Gesellschaft. Kurt Breysig zum 60.Geburtstag. Bd.III: Vom Denken über Geschichte, Breslau 1928, 177ff. (vgl. M.G.Lange)
- Lange, Max: Der Junghegelianismus und die Anfänge des Marxismus, Diss. Jena 1946 (Masch.) (vgl. M.G.Lange)
- Lange, Max Gustav: Zur grundlegung der erziehungswissenschaft, in: Päd. 1(1946)3, 16ff. (a)
- Lange, Max Gustav ("Lae."): Die "autonomie der pädagogik", in: Päd. 1(1946)5, 23ff. (b)
- Lange, Max Gustav: Die hauptrichtungen der modernen deutschen gesellschaftswissenschaft, in: Päd. 1(1946)4, 32ff. u. 2(1947)8, 29ff.
- Lange, Max Gustav: Zur vorgeschichte der "bildungsidee", in: Päd. 2(1947)3, 1ff.
- Lange, Max Gustav: Nochmals: theorie und praxis in der pädagogik. Auch ein beitrage zum problem der lehrerbildung, in: Päd. 3(1948)7, 1ff.
- Lange, Max Gustav: Der pädagogische gehalt der ökonomisch-philosophischen manuskripte (1844) von Karl Marx, in: Päd. 4(1949)1, 1ff.
- Lange, Max Gustav: Zur problematik der sittlichen erziehung in der demokratischen schule, in: Päd. 4(1949)3, 1ff. (a)
- Lange, Max Gustav: Totalitäre Erziehung. Das Erziehungssystem der Sowjetzone Deutschlands, Stuttgart 1954

- Langewellpott, Christel: Erziehungswissenschaft und pädagogische Praxis in der DDR. Zwei wissenschaftstheoretische Modelle (1945-1952), Düsseldorf 1973
- Lehmbruck, Gustav Wilhelm: Stalin und die entwicklung des sowjetischen bildungswesens, in: Päd. 4(1949)12, 1ff.
- Leithold, Christa: Der Einfluß der sowjetischen Bildungs-politik und Pädagogik auf die Entwicklung der Bildungs-politik und Pädagogik der revolutionären deutschen Arbeiterbewegung in der Zeit von 1917 bis 1923, Diss.HU Berlin (DDR) 1966 (Masch.)
Zusammenfassung in: KÖNIG 1968 (1.Teil), 59ff.
- Lemke, Christiane: Persönlichkeit und Gesellschaft. Zur Theorie der Persönlichkeit in der DDR, Opladen 1980
- Lemm, Werner: Grundlagen der Theorie der Arbeitserziehung bei Marx und Engels, in: Robert Alt, Werner Lemm & al.: Zur Geschichte der Arbeitserziehung in Deutschland. Teil 1: Von den Anfängen bis 1900 (Mon.Paed. X), Berlin (DDR) 1970, 162ff.
- Lenin: Die Aufgaben der Jugendverbände (1920), Auszug in: Oskar Anweiler & Klaus Meyer (Hg.): Die sowjetische Bildungspolitik seit 1917. Dokumente und Texte, Heidelberg 1961, 104ff.
- Lenin (, W.I.): Über Volksbildung. Artikel und Reden, Berlin (DDR) 1970
- Lévy, Françoise P.: Karl Marx, histoire d'un bourgeois allemand, Paris 1976
- Liepert, Anita & Warnke, Camilla: Bemerkungen zur marxistisch-leninistischen Erbe-Diskussion, in: Dt. Zschr.f.Phil. 21(1973)9, 1076ff.
- Litt, Theodor: Die bedeutung der pädagogischen theorie für die ausbildung des lehrers, in: Päd. 1(1946)4, 22ff.
- Litt, Theodor: Pestalozzi. Zum 200jährigen Geburtstag, Berlin/Leipzig (1946) (a)
- Lohse, Bärbel: Hugo Gaudigs Persönlichkeitspädagogik, Diss. Erlangen-Nürnberg 1978 (Masch.)
- Löwenstein, Kurt: Sozialismus und Erziehung. Eine Auswahl aus den Schriften 1919-1933 (neu hg.v. Ferdinand Brandecker & Hildegard Feidel-Mertz), Bonn/Bad Godesberg 1976
- Ludwig, Martin H.: "Polytechnische Erziehung" oder "technologischer Unterricht" ? Zum terminologischen Streit in der Diskussion um die Marxsche Bildungskonzeption, in: Bild.u.Erz. 23(1970)3, 204ff.
- Maibaum, Werner: Geschichte und Geschichtsbewußtsein in der DDR, in: Wissenschaft und Gesellschaft in der DDR (Einl.v. Peter Christian Ludz), München 1971, 187ff.
- Makarenko, A(nton) S.: Der Weg ins Leben , ein Pädagogisches Poem, Berlin 1949
- Manacorda, Mario Alighiero: Il marxismo e l'educazione. Vol. 1, Roma 1964

- Manacorda, Mario Alighiero: Marx e la pedagogia moderna, Roma 1966
- Manacorda, Mario Alighiero: Il principio educativo in Gramsci. Americanismo e conformismo, Roma 1970
- Marquardt, Erwin: Zur Frage der Demokratisierung der Schule, Berlin/Leipzig 1946
- Marx, Karl - Eine Sammlung von Erinnerungen und Aufsätzen, Berlin 1947
- Marx, Karl: (Grundrisse der Kritik der politischen Ökonomie (Rohentwurf))(1857-58), Berlin (DDR) 1953
- Marx, Karl: Das Kapital. Kritik der politischen Ökonomie. Erster Band (Erstausg. 1867; hier nach 4.Aufl.1890), in: MEW Bd.23, Berlin (DDR) 1969
- Marx, Karl: (Thesen über Feuerbach)(1845), in: MEW Bd.3, Berlin (DDR) 1969, 5ff. (b)
- Marx, Karl: Die Junirevolution (1848), in: MEW Bd.5, Berlin (DDR) 1971, 133ff.
- Marx, Karl: Kritik des Gothaer Programms (1875), in: MEW Bd.19, Berlin (DDR) 1974, 11ff.
- Marx, Karl: Ökonomisch-philosophische Manuskripte aus dem Jahre 1844, in: MEW EB I, Berlin (DDR) 1974, 465ff. (b)
- Marx, Karl: Betrachtung eines Jünglings bei der Wahl eines Berufes (Abiturientenarbeit - Deutscher Aufsatz) (1835), in: MEW EB I, Berlin (DDR) 1974, 591ff. (c)
- Marx, Karl: Das Elend der Philosophie. Antwort auf Proudhons "Philosophie des Elends" (1847), in: MEW Bd.4, Berlin (DDR) 1974, 63ff. (d)
- Marx, Karl: Instruktionen für die Delegierten des Provisorischen Zentralrats zu den einzelnen Fragen (1866/7) in: MEW Bd.16, Berlin (DDR) 1975, 190ff.
- Marx, Karl: (Aufzeichnungen zweier Reden von Karl Marx über die allgemeine Bildung in der modernen Gesellschaft)(1869), in: MEW Bd.16, Berlin (DDR) 1975, 562ff. (a)
- Marx, Karl: Die technologisch-historischen Exzerpte. Historisch-kritische Ausgabe (transkr.u.hg.v. Hans-Peter Müller, Vorwort Lawrence Krader), Frankfurt/etc. 1981
- Marx ehren - heißt seine Lehren richtig nutzen, in: Polyt. Bild.u.Erz. 10(1968)7, 265ff.
- Marx und Pädagogik, in: Päd. 21(1966)4, Beilage (russ. Original in: Sov.ped. 29(1965)9)
- Marx (,Karl)/Engels (,Friedrich): Über Erziehung und Bildung (zusammengest.v. P.N.Grusdew), Berlin (DDR) 1960 (russ.Original: Marks i Engels o vospitanii i obrazovanii, Moskva 1957)
- Marx, Karl & Engels, Friedrich: Die deutsche Ideologie. Kritik der neuesten deutschen Philosophie in ihren Repräsentanten Feuerbach, B.Bauer und Stirner, und

des deutschen Sozialismus in seinen verschiedenen Propheten (1845/46), in: MEW Bd.3, Berlin (DDR) 1969, 9ff.

Marx, Karl & Engels, Friedrich: Manifest der Kommunistischen Partei (1847/48), in: MEW Bd.4, Berlin (DDR) 1974, 459ff.

Marx, Karl & Engels, Friedrich: Über Pädagogik und Bildungspolitik (ausgew.u.eingel.v. Heinz Schuffenhauer, Johannes Goldhahn, Leo Hartung, Gotthold Krapp unter Mitarb.v. Werner Lesanovsky u. Hermann Berger). Bde. I-II, Berlin (DDR) 1976

Materialien zu Fragen der polytechnischen Bildung, Berlin (DDR) 1953

Dialektischer und historischer Materialismus. Lehrbuch für das marxistisch-leninistische Grundlagenstudium. Berlin (DDR) 1974

Medynskij, E(vgenij) N.: Grundprinzipien einer geschichte der pädagogik, in: Päd. 3(1948)2, 35ff. (aus russ. Original: Istorija pedagogiki, Moskva 1947; Erstaufl. schon 1925 !)

Medynskij, E(vgenij) N.: Marx und Lenin über polytechnische Bildung, in: die neue schule 4(1949)2, 5ff. (s.o.)

Mehnert, Wolfgang: Der Beitrag Edwin Hoernles zum schulpolitischen und pädagogischen Kampf der KPD in der Weimarer Republik (1919-1929), Berlin (DDR) 1958

Mehnert, Wolfgang: Edwin Hoernle, Berlin (DDR) 1963

Meier, Helmut: Die Bedeutung des marxistisch-leninistischen Geschichtsbildes für die Entwicklung des sozialistischen Geschichtsbewußtseins, in: Päd. 35(1980) Beih.2, 2ff.

Meier, Olga (Hg.): Die Töchter von Karl Marx. Unveröffentlichte Briefe, Köln 1981

Meinck, Willi: Produktionsschule oder polytechnischer Unterricht ?, in: die neue schule 4(1949)12, 28f.

Meinck, Willi: Pädagogik des Imperialismus, in: die neue schule 5(1950)4, 112ff.

Mende, Klaus-Dieter: Schulreform und Gesellschaft in der Deutschen Demokratischen Republik 1945-1965. Die Reform der Differenzierung in der Mittelstufe des Bildungswesens als Problem der Schulpolitik, Stuttgart 1970

Mende, Klaus-Dieter: Die polytechnische Erziehung im Schulsystem der DDR, Bad Harzburg 1972

Menze, Clemens: Wilhelm von Humboldt in der DDR, in: Päd. Rsch. 24(1970), 713ff.

Meyer, Thomas: Bernsteins konstruktiver Sozialismus. Eduard Bernsteins Beitrag zur Theorie des Sozialismus, Bonn/Bad Godesberg 1977

- Mieskes, Hans: Die Pädagogik der DDR in Theorie, Forschung und Praxis. Entwicklung und Entwicklungsstand. Zweiter Teil: Das pädagogische Gesicht der Erziehungs- und Bildungswirklichkeit in der DDR, Oberursel 1971 (a)
- Minssen, Friedrich: Marx als Erzieher ?, in: Gesellsch.-Staat-Erz. 13(1968)5, 315f.
- Mitarbeiter der Abteilung Geschichte der Pädagogik: Robert Alt zum 50.Geburtstag, in: Beiträge zur Geschichte der Erziehung. Robert Alt zum 50.Geburtstag (Hg. Abt. Gesch.d.Päd. am Inst.f.syst.Päd.u.Gesch.d.Päd.d. Humboldt-Univ. Berlin), Berlin (DDR) 1955, 7ff.
- Möbus, Gerhard: Kritik des 'sozialistischen Humanismus' und der 'Polytechnischen Bildung', in: Leopold Prohaska (Hg.): Erziehung angesichts der technischen Entwicklung, Wien/München 1965, 108ff.
- Mollenhauer, Klaus: Theorien zum Erziehungsprozeß, München 1972
- Möller, Franz: Die Bergberufsschule - eine Verwirklichung des Produktionsschulgedankens, in: Berufsbild. 1(1947) 6, 6ff.
- Möller, Heidemarie: Zum Gebrauch der Begriffe "Mensch", "Individuum", "Individualität" und "Persönlichkeit" in einigen Werken von KARL MARX und FRIEDRICH ENGELS, in: Wiss.Zschr.d.Päd.Hochsch."L.Herrmann" Güstrow, Päd.Fak. (1977)2, 35ff.
- Molotov, V.M.: Rede auf dem XVIII.Kongreß der KPdSU (B) (1939), Auszug in: Oskar Anweiler & Klaus Meyer (Hg.): Die sowjetische Bildungspolitik seit 1917. Dokumente und Texte, Heidelberg 1961
- Mohr und General: Erinnerungen an Marx und Engels, Berlin (DDR) 1964
- Müller, Richard: Der Kampf der revolutionären deutschen Arbeiterbewegung um die Verbindung von Unterricht und Erziehung mit produktiver Arbeit in der Volksschule (1918-1923), Diss. HU Berlin 1965 (Masch.) Zusammenfassung in: KÖNIG 1968 (1.Teil), 244ff.
- Murtfeld, Rudolf: Wegbereiter moderner Erziehung. Welche Werte gelten heute im Wirrwarr pädagogischer Strömungen ?, München 1975
- Naumann, Frohwald: Friedrich Engels über die Bedeutung der Arbeit für die Erziehung und Entwicklung des Menschen, in: Polyt.Bild.u.Erz. 13(1971)2, 49ff.
- Naumann, Werner: Einführung in die Pädagogik. Vorlesungen, Berlin (DDR) 1975
- Neuner, Gerhart: Die Marxsche Bildungskonzeption und ihre Anwendung in der Verfassungswirklichkeit der DDR, in: Polyt.Bild.u.Erz. 10(1968)11, Sonderbeilage, 2ff.
- Neuner, Gerhart: Zur Theorie der sozialistischen Allgemeinbildung, Berlin (DDR) 1973

- Niermann, Johannes: Das Problem der Entfremdung bei Karl Marx. Versuch einer Pädagogischen Lösung, Diss. PH Rheinland 1974 (Masch.)
- Niethammer, Friedrich Immanuel: Der Streit des Philanthropinismus und Humanismus in der Theorie des Erziehungs-Unterrichts unserer Zeit, Jena 1808
- Nuß, Wolfgang: Hauptgedanken von Marx und Engels zur polytechnischen Bildung und Erziehung, in: Rolf Wendrock & al. (Hg.): Sozialistische Gesellschaft - Polytechnische Bildung und Erziehung in der DDR, Berlin (DDR) 1967, 37ff.
- Nyberg, Paul: The Communal Man: Marx, in: Paul Nash, Andreas M. Kazamias & Henry J. Perkinson (Eds.): The Educated Man: Studies in the History of Educational Thought, New York/etc. 1965, 277ff.
- Odenbach, Karl: Die deutsche Arbeitsschule, Braunschweig 1963
- Oelschlägel, Gottfried: Karl Marx und die Körperkultur, in: Theorie u. Praxis d. Körperkultur XVII(1968)5, 394ff.; (1968)7, 587ff.; XVIII(1969)5, 388ff.; (1969)6, 510ff.; (1969)8, 681ff.
- Oestreich, Paul: Zum Produktionsschulgedanken, in: Berufsbild. 2(1948)2, 15f.
- Ogorodnikov, Ivan T. & Šimbirev, Pavel N. (I.T.Ogorodnikov & P.N.Schimbirjew): Lehrbuch der Pädagogik, Berlin/Leipzig 1949
- Pabst, Alwin: Die Knabenhandarbeit in der heutigen Erziehung, Leipzig 1907
- Pädagogik (Hg. Akademie der Pädagogischen Wissenschaften der UdSSR u. Akademie der Pädagogischen Wissenschaften der DDR, Red.lt.: Gerhart Neuner), Berlin (DDR) 1978 (erwähnt auch russ. Ausg.: Pedagogika (APN SSSR i APN GDR), Moskva 1978)
- Paduck, Arnold: Erziehung zum Marxismus, in: Einheit 2 (1947)3, 317f.
- Paul, Liselotte: Ziele und Inhalt des Produktionsschulplanes des Bundes verschiedener Schulreformer. Eine historische Studie zur Verbindung des Unterrichts mit produktiver Arbeit, Diss. Dt.Hochsch.f.Körperk. Leipzig 1962(Masch.)(Autorreferat in: Päd.Forschung 4(1963)5, 89ff.)
- Paul, Liselotte: Zur Arbeitserziehung im Produktionsschulplan des Bundes verschiedener Schulreformer, in: Robert Alt, Werner Lemm & al.: Zur Geschichte der Arbeitserziehung in Deutschland. Teil 2: Von 1900 bis zur Gegenwart (Mon.Paed. XI), Berlin (DDR) 1971, 70ff.
- Pečernikova, Irina (A.): Erziehung in der Familie Marx (erg. v. Harald Wessel), Berlin (DDR) 1978
- Pecher, Klaus: Über den Zusammenhang von Historischem und Logischem - als Beitrag zur Methodenfrage im Bereich der Geschichte der Pädagogik, in: Wiss.Zschr.d.Päd. Hochsch."K.Liebknecht" Potsdam 16(1972)4, 621ff.

- Perugi, Giampaolo: Educazione e politica in Italia 1860-1900, Torino 1978
- Petersen, Hans-Joachim: Funktion und Gewicht des Erziehungs-faktors im Denken und Handeln Lenins (1917-1923), Diss. Erlangen-Nürnberg 1972 (Masch.)
- Petersen, Peter: Wissenschaftliche pädagogik im dienste der demokratischen erziehung und akademischen lehrerbildung, in: Päd. 1(1946)2, 1ff.
- Petersen, Peter: Der kleine Jena-plan, langensalze 1946 (a)
- Petersen, Peter & Else: Die Pädagogische Tatsachenforschung (besorgt v. Theodor Rutt), Paderborn 1965
- Petuchov, Nikolai N. (N.N.Petuchow): Kommunismus und all-seitige Entwicklung der Persönlichkeit, in: Polyt. Bild.u.Erz. 5(1963)2, 49ff.
- Pfautz, Rudolf: Zur Entwicklung der polytechnischen Erziehung und Bildung in den allgemeinbildenden Schulen der Deutschen Demokratischen Republik in den Jahren 1949 bis 1960, Diss. FH Potsdam 1963 (Masch.)
- Pfeufer, Johann: Die Idee der Selbsttätigkeit in der modernen Arbeitsschulbewegung, speziell bei Gaudig und Kerschensteiner, Diss. Würzburg 1933 (Masch.)
- Pieck, Wilhelm: Um die Erneuerung der deutschen Kultur (1946), in: W.Pieck: Reden und Aufsätze. Auswahl aus den Jahren 1908-1950. Bd.II, Berlin (DDR) 1950, 34ff.
- Pinkevič, A.P.: Pedagogika. Opyt marksistskoj pedagogiki. Tom I: Obsčaja čast doškolnyj vosrast, Moskva 1928 (4.iz.)
- Plebe, Armando: Esiste una pedagogia marxiana ?, in: Riforma della scuola (1965)4, 1of.
- Price, Ronald F.: Marx and Education in Russia and China, London/Totowa, N.J. 1977
- Price, Ronald F.: Auf der Suche nach einer marxistischen Pädagogik, in: Oskar Anweiler (Hg.): Bildung und Erziehung in Osteuropa im 20.Jahrhundert. Ausgewählte Beiträge zum Zweiten Weltkongress für Sowjet- und Osteuropastudien, Berlin 1982, 32ff.
- Programm der russischen kommunistischen Partei (Bolschewiki)(1919), Auszug in: Oskar Anweiler & Klaus Meyer (Hg.): Die sowjetische Bildungspolitik seit 1917. Dokumente und Texte, Heidelberg 1961, 91f.
- Programm der Sozialistischen Einheitspartei Deutschlands, Berlin (DDR) 1976
- Quellen zur Geschichte der Erziehung, Berlin (DDR) 1952
- Radde, Gerd: Fritz Karsen. Ein Berliner Schulreformer der Weimarer Zeit, Berlin 1973
- Radermacher, Hans: Einleitung zu: Karl Marx: Technologie und polytechnische Erziehung. Eine Auswahl (besorgt u.eingel.v. H.Radermacher), Heidelberg 1965, 3ff.

- Radtke, M(anfred): Karl Marx und Friedrich Engels über die Bildungssituation des englischen Proletariats 1830-1870 und das Verhältnis der Volksbildung zu Wirtschaft und Staat, in: Wiss.Zschr.d.Univ. Greifswald, Gesellsch.-u.sprachwiss.Reihe II(1952/53)2, 151ff.
- Raith, Werner: Erziehung - Anspruch - Wirklichkeit V. Geschichte und Dokumente abendländischer Pädagogik. Das 19.Jahrhundert: Bürgerliche und sozialistische Pädagogik, Starnberg 1971
- Rang, Brita: Entwicklung und Entwicklungsbedingungen der pädagogischen Historiographie in der SBZ und in der DDR (1945-1965), Diss. FU Berlin 1980 (Masch.) jetzt auch als: Pädagogische Geschichtsschreibung in der DDR. Entwicklung und Entwicklungsbedingungen der pädagogischen Historiographie 1945-1965, Frankfurt/New York 1982
(vgl. Rang-Dudzik)
- Rang-Dudzik, Brita: Entwicklungsbedingungen und Entwicklungstendenzen der pädagogischen Geschichtsschreibung der DDR, in: Bild.u.Erz. 29(1976)6, 471ff.
(vgl. Rang)
- Rang-Dudzik, Brita: Pädagogischer Subjektivismus und objektive Notwendigkeit. Zur Kritik an der Reformpädagogik in der SBZ und in der frühen DDR (1945-1956), in: Schule und Erziehung (VI): Reformpädagogik und Berufspädagogik (= Argument Sonderbd.21), Berlin 1978, 87ff.
(vgl. Rang)
- Raus, Otto: Die Arbeitsmethoden von Friedrich Engels, in: Junge Generation 7(1953)5, 14ff.
- Reble, Albert (Hg.): Die Arbeitsschule. Texte zur Arbeitsschulbewegung, Bad Heilbrunn 1964 (2.Aufl.)
- Reble, Albert: Geschichte der Pädagogik, Stuttgart 1971 (11.Aufl.)
- Reichmann, Johannes: Die Anwendung des Marxschen Grundsatzes von der Verbindung von Unterricht und produktiver Arbeit bei der inhaltlichen Gestaltung der produktiven Tätigkeit der Schüler, in: Polyt.Bild.u. Erz. 10(1968)11, Sonderbeilage, 16f.
- Rein, Wilhelm: Marx oder Herbart, Langensalza 1924
- Reinig, Richard: Zur Grundlegung der polytechnischen Bildung durch Hegel und Marx, Braunschweig 1967
- Reinig, Richard: Die Marxsche Theorie der industriellen Bildung, in: Päd.u.Schule in Ost u. West 16(1968)5, 143ff.; (1968)6, 167ff.
- Reischock, Wolfgang: Grundsätzliches zur polytechnischen Erziehung. Eine notwendige Besinnung, in: Päd. 14 (1959)1, 6ff.
- Richartz, Nikolaus: Die Pädagogik der "Kinderfreunde". Theorie und Praxis sozialdemokratischer Erziehungsarbeit in Österreich und in der Weimarer Republik, Weinheim/Basel 1981

- Richter, Liselotte: Leibniz und die pädagogik, in: Päd. 1 (1946)2, 16ff.
- Schulpolitische Richtlinien für die deutsche demokratische Schule (1949), in: UHLIG 1970, 338ff.
- Richtlinien zur Durchführung der Schulreform auf dem Lande (1946), in: UHLIG 1970, 214ff. (a)
- Röblitz, Günther und Engels zur Berufsvorbereitung, in: Berufsbild. 13(1959)7, 358ff.
- Rubel, Maximilien & Manale, Margaret: Marx Without Myth. A Chronological Study of his Life and Work, New York/ etc. 1976
- Rubiner, Frida: Lenin, der Erzieher. Einige Erinnerungen, in: Die Neue Gesellsch. 2(1948)1, 8f.
- Rumpler, Helmut: Parteilichkeit und Objektivität als Theorie-Problem der DDR-Historie, in: Reinhart Koselleck, Wolfgang J. Mommsen & Jörn Rüsen (Hg.): Theorie der Geschichte. Beiträge zur Historik. Bd.1: Objektivität und Parteilichkeit in der Geschichtswissenschaft, München 1977, 228ff.
- Rüttenauer, Isabella: A.S.Makarenko. Ein Erzieher und Schriftsteller in der sowjetischen Gesellschaft, Freiburg/etc. 1965
- Šabaeva, Maria F. (M.F.Schabajewa): Was verlangt man von einem Lehrbuch für Geschichte der Pädagogik, in: Päd. 9(1954)5, 382ff. (russ.Original in: Učitel. gazeta 12.11.1952)
- Šabaeva, Maria F. & Rotenberg, V.A. (M.F.Schabajewa & W.A. Rotenberg): Die Lehre von Marx und Engels über die Erziehung, in: Berufsbild. 7(1953)3, 3ff.; * (russ. Original: Učenie K.Marksa i F.Engelsa o vospitanii, in: Sov.ped. 15(1951)4, 87ff.) * (1953)4, 18ff.
- Šabalov, Sergej M. (Sergej Maximowitsch Schabalow): Ušchinskiĭ, der vater der russischen pädagogik, in: Päd. 1(1946)1, 29ff.
- Šabalov, S(ergej) M.: Politechničeskoe obučenie, Moskva 1956
- Sarup, Madan: Marxism and Education, London/etc. 1978
- Saupe, E.: Professor Otto Schneibners Arbeitspädagogik, in: die neue schule 1(1946)12, 8ff.
- Savin, Nikolaj V. (Sawin): Pädagogik. Lehrbuch für die Ausbildung von Unterstufenlehrern, Berlin (DDR) 1976 (gekürzt u. bearb. nach russ.Original: Pedagogika, Moskva 1972)
- Scarbath, Horst: Karl Marx (1818-1883), in: Hans Scheuerl (Hg.): Klassiker der Pädagogik. Zweiter Band, von Karl Marx bis Jean Piaget, München 1979, 7ff.
- Schacht, Theodor: Ueber Zweck und Einrichtung der höhern Gewerbschule des Großherzogthums Hessen und der damit verbundenen Realschule zu Darmstadt, Darmstadt 1843

- Schaller, Klaus: Comenius, Darmstadt 1973
- Schatter, Kurt: Friedrich Dittes zum Gedächtnis, in: die neue schule 1(1946)5, 7
- Schaufuß, Roland: Die Ansichten von Marx und Engels zu Fragen der Pädagogik und Bildungspolitik im Spiegel ihres Briefwechsels, Dipl.Arб. Potsdam 1972 (Masch.)
- Scheibe, Wolfgang: Die Reformpädagogische Bewegung 1900-1932. Eine einführende Darstellung, Weinheim/Basel 1978 (6.Aufl.)
- Scheler, Hermann: Aufsätze zum historischen Materialismus (Hg. Frank Rupprecht), Berlin (DDR) 1973
- Schenk, Johannes: Zur politischen und pädagogischen Position von Heinrich Schulz in der Novemberrevolution 1918, in: Jb.f.Erz.-u.Schulgesch. 4(1964), 135ff.
- Schenk, Johannes: Das schulpolitische Versagen von Heinrich Schulz, Diss. Potsdam 1967 (Masch.)
- Schenk, Johannes & Fecher, Klaus: Zu einigen pädagogisch-bildungspolitischen Aspekten des "Manifests der Kommunistischen Partei". Gedanken anlässlich des 125.Jahrestages seines Erscheinens, in: Jb.f.Erz.-u.Schulgesch. 13(1973), 3ff.
- Schiller, Dieter: Die Klassiker des Marxismus-Leninismus über Probleme der Tradition und des kulturellen Erbes, in: Weimarer Beitr. XX(1974)1, 34ff.
- Schlenker, Wolfram: Das "Kulturelle Erbe" in der DDR. Gesellschaftliche Entwicklung und Kulturpolitik 1945-1965, Stuttgart 1977
- Schmied-Kowarzik, Wolfdietrich: Die Aufhebung von Philosophie und Wissenschaft in Kritik und die Erziehung als gesellschaftliche Produktion der Menschen, in: Die Theorie-Praxis-Diskussion in der Erziehungswissenschaft. Beiträge vom 6.Kongreß der Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaft vom 8.-10.3.1978 in der Universität Tübingen (= Zschr.f.Päd. (1978) 15.Beih.), 33ff.
- Schmidt, Gerlind: Die polytechnische Bildung in der Sowjetunion und in der DDR. Didaktische Konzeptionen und Lösungsversuche, Berlin 1973
- Schneller, Wilhelm: Die deutsche demokratische Schule, Berlin (DDR) 1955
- Schönig, Bruno: Irrationalismus als pädagogische Tradition. Die Darstellung der Reformpädagogik in der pädagogischen Geschichtsschreibung, Weinheim/Basel 1973
- Schrage, Heinz: Die Produktionsschule eine Gegenwartsforderung ?, in: die neue schule 4(1949)2, 4
- Schuffenhauer, H(einz): Zur Bedeutung von Karl Marx für die Herausbildung der wissenschaftlichen Pädagogik unserer Zeit, in: Neue Erz.im Kinderg. 21(1968)5, 2ff. (veränd.Vorabdruck von SCHUFFENHAUER 1969)

- Schuffenhauer, Heinz: Die umfassende Bedeutung des Werkes von Marx und Engels für die Herausbildung der wissenschaftlichen Pädagogik, in: Beiträge zur Geschichte der Vorschulerziehung (Hg. Edith Barow-Bernstorff, Karl-Heinz Günther, Margot Kreyer & Heinz Schuffenhauer), Berlin (DDR) 1969 (3.Aufl.), 219ff. (ab 1971 (4.Aufl.): 244ff.)
- Schuffenhauer, Heinz: Die wissenschaftlich begründete marxistische Bildungspolitik und Pädagogik und ihre Vereinigung mit der Arbeiterbewegung, in: Päd. 29 (1974) 4.Beih., 25ff.
- Schuffenhauer, Heinz: Gedanken zur Rolle von Körperkultur und Sport bei der allseitigen Bildung und Erziehung aus historisch-pädagogischer Sicht, in: Theorie u. Praxis d. Körperkultur 24(1975)4, 300ff.
- Schuffenhauer, Heinz, Goldhahn, Johannes, Hartung, Leo & Krapp, Gotthold: Karl Marx und Friedrich Engels über Erziehung, Bildung und Bildungspolitik, in: Wiss. Zschr.d.Päd.Hochsch.Magdeburg (1974)4-5 (auch in: MARX & ENGELS 1976, Bd.I, 13ff.)
- Schulz, Heinrich: Die Schulreform der Sozialdemokratie, Dresden 1911
- Schulz, Hermann: Karl Marx zum Problem der allseitig ausgebildeten Persönlichkeit, in: die neue schule 8 (1953)28, 6ff.
- Schulz, Hermann: Die Einheit des Historischen und Logischen in der Theorie der sozialistischen Erziehung und Bildung, in: Päd. 20(1965)2, 150ff. (auch in: Wiss. Zschr.d.Univ.Greifswald, Gesellsch.-u.sprachwiss. Reihe XIV(1965), 13ff.)
- Schulz, H(ermann): Marx und Engels zur Theorie des sozialistischen Erziehungszieles, in: FABER & JOHN 1967, 75ff.
- Schulz, Hermann: Zur Stellung der Erziehung im marxistischen Menschenbild, in: Päd.Forschung 9(1968)5-6, 13ff.
- Schulz, Hermann: Erziehung und sozialistische Persönlichkeit, in: BERGNER, EICHORN I & HEYDEN 1968, 445ff. (a)
- Schulz, Peter-Bernd: Die sozialistische Arbeitsmoral - Kern aller neuen moralischen Beziehungen, in: Einheit 14(1959)3, 321ff.
- Schulze, Günther: Sozialistischer Humanismus, polytechnische Bildung und Erziehung zur Arbeit, in: Polytechn. Bild.u.Erz. 3(1961)4, 149ff.
- Schulze, Hans: Geschichte, in: Georg Klaus & Manfred Buhr (Hg.): Philosophisches Wörterbuch. Bd.I, Berlin 1972 (8.Aufl.), 402ff.
- Schwarz, Hans-Peter: Vom Reich zur Bundesrepublik. Deutschland im Widerstreit der außenpolitischen Konzeptionen in den Jahren der Besatzungsherrschaft 1945-1949, Stuttgart 1980 (2.Aufl.)

- Schwarz, Sigrid: Die pädagogischen Gedanken von Marx und Engels und ihre Verwirklichung und Weiterentwicklung in der Sowjetpädagogik, in: die neue schule 5(1950)22, 20ff.
- Schwarz, Sigrid: Grundzüge der bürgerlichen Pädagogik in der Epoche des Imperialismus (Beginn 1871), in: die neue schule 5(1950)21, 17ff. (a)
- Schwarz, Sigrid & Klaub, Gertrud: Die Grundzüge der Pädagogik in der deutschen demokratischen Schule, in: die neue schule 5(1950)24, 22f.
- Schwarze, Rudolf: Zur Arbeitserziehung innerhalb der Berufsbildung, in: Robert Alt & Werner Lemm (Hrsg., Autorenkollektivs): Zur Geschichte der Arbeitserziehung in Deutschland. Teil 2 (Mon.Paed.XI), Berlin (DDR) 1971, 260ff.
- Schwarzlose, Adolf: Bericht über den 2. Berufspädagogischen Kongreß in Berlin vom 19. bis 21. Oktober 1948, in: Berufsbild. 2(1948)11-12, 4ff.
- Schwerbrock, Wolfgang (Hg., eingel. u. komm.): Karl Marx privat. Unbekannte Briefe, München 1962
- Schyra, Baldur: Der Philanthropismus in seiner Beziehung zum polytechnischen Unterrichtsprinzip, in: Wiss.Zschr. d.F.-Schiller-Univ. Jena, Gesellsch.-u.sprachwiss. Reihe 14(1965)3, 433ff.
- Semberg, Karl (= H. Siebert): Die Bedeutung der Sowjetpädagogik für die Demokratisierung der deutschen Schule, in: Päd. 5(1950)10, 1ff.
- Senf, Hans: Grundlagen, Standpunkte und Erfahrungen zum Zusammenwirken der gesellschaftlichen Erziehungskräfte bei der allseitigen Entwicklung der jungen sozialistischen Persönlichkeit, in: Jb. APW 1973/74, 334ff.
- Sève, Lucien: Marxismus und Theorie der Persönlichkeit, Berlin (DDR) 1972 (franz. Original: Marxisme et théorie de la personnalité, Paris 1969)
- Siebert, Hans: Lenin - der Pädagoge einer neuen Welt, in: die neue schule 3(1948)1, 8ff.; (1948)2, 5ff.
- Siebert, Hans: Einführung in die marxistische Erziehungswissenschaft, in: die neue schule 4(1949)1, 9f.; (1949)2, 7ff.; (1949)4, 8f.; (1949)6, 8f.; (1949)8, 9ff.; (1949)11, 5ff.
- Siebert, Hans: Die Bedeutung der Sowjetpädagogik für die Arbeit an unseren Schulen, in: Einheit 5(1950)6, 530ff.
- Siebert, Hans: Rechenschaftsbericht des Leiters der Schulabteilung der Deutschen Verwaltung für Volksbildung auf dem 4. Pädagogischen Kongreß am 23. August 1949, in: Siegfried Baske & Martha Engelbert (Hg.): Zwei Jahrzehnte Bildungspolitik in der Sowjetzone Deutschlands. Dokumente. Erster Teil 1945 bis 1958, Berlin 1966, 128ff.

- Siebert, Hans: Neue Lehrer im Kampf um die Erfüllung des
Zweijahrplans, Berlin/Leipzig 1949 (zit.nach ge-
kürzter Wiedergabe in: Dokumente zur Geschichte des
Schulwesens in der Deutschen Demokratischen Republik.
Teil 1: 1945-1955 (Mon.Paed. VI), Berlin (DDR) 1970,
291ff.)
- Siebert, Hans: Zu einigen methodologischen Problemen der
pädagogischen Wissenschaft. Vortrag aus Anlaß der
Ehrenpromotion, in: Jb. APW 1971, 520ff.
- Siebert, Horst: Das Verhältnis der DDR-Pädagogen zur Bil-
dungstheorie Humboldts, in: Joachim H. Knoll & Horst
Siebert: Wilhelm von Humboldt - Politik und Bildung,
Heidelberg 1969, 53ff.
- Sieger, Walter: Marx' Werk und die sozialistische Körper-
kultur, in: Theorie u. Praxis d. Körperkultur XVII
(1968)5, 387ff.
- Sieger, Walter: Körperliche Bildung und Erziehung im Leben
und Denken von Karl Marx, in: Körpererz. 28(1978)5,
193ff.
- Sieger, Walter & Streich, Klaus: Karl Marx und die sozia-
listische Körperkultur, in: Körpererz. 18(1968)5, 226ff.
- Siegner, Thomas: Untersuchungen zur Rezeption der marxisti-
schen Schulforderungen in der deutschen Arbeiterbe-
wegung von 1848 bis 1918/19, Dipl.Arb. PH Berlin 1977
(Masch.)
- Siemsen, Anna: Die gesellschaftlichen Grundlagen der Er-
ziehung, Hamburg 1948
- Skatkin, M(ichail) N.: Pädagogische Wissenschaft und Schule,
in: die neue schule 7(1952)7, 4ff.
- Söhring, Rudolf: Zur vorgeschichte des kern- und kursunter-
richts in der schulreform, in: Päd. 2(1947)6, 30ff.
- Sontheimer, Kurt & Bleek, Wilhelm: Die DDR. Politik, Ge-
sellschaft, Wirtschaft, Hamburg 1973 (3.Aufl.)
- Sothmann, Karl: Theorie und Praxis in der Perspektive des
neuen Schuljahres, in: Päd. 5(1950)8, 1ff.
- Sothmann, Karl: Edwin Hoernle als Pädagoge, in: die neue
schule 7(1952)32, 5f.
- Sperl, Richard & Krapp, Gotthold: Eine Schatzkammer großer
Ideen, in: Päd. 22(1968)5, 414ff.
- Stalin: Der Marxismus und die Fragen der Sprachwissen-
schaft, Berlin (DDR) 1951 (russ.Original: Marksizm
i voprosy jazykoznanija)
- Stalin: Ökonomische Probleme des Sozialismus in der UdSSR,
Berlin (DDR) 1952 (russ.Original: Ekonomičeskie
problemy socializma v SSSR)
- Stammen, Theo: Von der SBZ zur DDR, in: Heinz Rausch & Theo
Stammen (Hg.): DDR. Das politische, wirtschaftliche
und soziale System, München 1974 (2.Aufl.), 17ff.

- Staritz, Dietrich: Sozialismus in einem halben Lande. Zur Programmatik und Politik der KPD/SED in der Phase der antifaschistisch-demokratischen Umwälzung in der DDR, Berlin 1976
- Statut der Einheits-Arbeitsschule (1923), Auszug in: Oskar Anweiler & Klaus Meyer (Hg.): Die sowjetische Bildungspolitik seit 1917. Dokumente und Texte, Heidelberg 1961, 127ff.
- Steiger, Willy: "Wir wollen aus der Vergangenheit das Feuer übernehmen !", in: Päd. 11(1956)9, 67lff.
- Steiger, Willy: Erziehung und Gesundung durch Arbeit, in: Päd. 11(1956)10, 78off. (a)
- Stempel, Fred: Die wertvollen Charaktereigenschaften von Karl Marx, in: Junge Generation 7(1953)6, 15ff.
- Stettiner, Alice: Lenin - der Lehrmeister der neuen Menschen. Zu seinem 27.Todestage am 21.Januar 1951, in: Berufsbild. 5(1951)1, 4ff.
- Stiehler, Gottfried: Die Verwirklichung der Einheit von persönlichen und gesellschaftlichen Interessen im Sozialismus, in: Päd. 16(1961)4, 33off.
- Stiehler, Gottfried: Der Marxismus-Leninismus - rechtmäßiger Erbe der klassischen deutschen Philosophie, in: Einheit 18(1963)10, 57ff.; (1963)11, 48ff.
- Stiehler, Gottfried: Geschichte und Verantwortung. Zur Frage der Alternativen in der gesellschaftlichen Entwicklung, Berlin (DDR) 1972
- Stöhr, Gerd & Gutjahr, Hans-Joachim: Karl Marx - Vorbild aller fortschrittlichen Lehrer und Erzieher, in: die neue schule 8(1953)10, 6ff.
- Stolz, H(elmuth), Herrmann, A(lbrecht) & Müller, W(erner) (Hg.): Beiträge zur Theorie der sozialistischen Erziehung. Vorlesungen für Lehrerstudenten, Berlin (DDR) 1971
- Streisand, Joachim: Geschichtsbild und Geschichtsbewußtsein bei der Gestaltung der entwickelten sozialistischen Gesellschaft, in: Zschr.f.Gesch.wiss. XVII(1969)1-2, 33ff.
- Suchodolski, Bogdan: Grundlagen der marxistischen Erziehungstheorie, Berlin (DDR) 1961 (poln.Original: U podstaw materialistycznej teorii wychowania, Warszawa 1957; Nachdrucke im Westen unter dem gleichen Titel: s'Gravenhage 1971; unter dem Titel: Einführung in die marxistische Erziehungstheorie, Köln 1972, danach auch zit.!))
- Suchodolski, Bogdan: Marx und Erziehung, in: Lexikon der Pädagogik. Neue Ausgabe. 3.Bd., Freiburg/etc. 1971, 139ff.
- Suchodolski, Bogdan: Theorie der sozialistischen Bildung, Hannover 1974
- Suchodolski, Bogdan: Pädagogischer Humanismus von der Renaissance bis Karl Marx, in: Werner Faber (Hg.): Erziehung und Kommunikation, Paderborn 1976, 11ff.

- Sulgin, V(iktor) M.: Marks i Engels w ich pedagogicznych
wyskazywaniach, Moskwa 1924
- Szaniawski, Ignacy: Die probleme der volkstbildung in Deutsch-
land am vortage der revolution von 1848, in: Päd. 4
(1949)5, 19ff.; (1949)6, 1ff.
- Szaniawski, Ignacy: Karl Marx als Schöpfer der wissenschaft-
lichen Modelle der sozialistischen Didaktik, in: Wiss.
Zschr.d.Päd.Hochsch. Potsdam, Gesellsch.-u.sprachwiss.
Reihe 9(1965)2, 159ff.
- Szaniawski, Ignacy: Dramatis personae der Einheits-Produk-
tionsschule 1917-1931, in: Paed.Hist. XI(1971), 1o2ff.
- Szaniawski, Ignacy: Die Humanisierung der Arbeit und die ge-
sellschaftliche Funktion der Schule. Die Antinomien der
allgemeinen, polytechnischen und beruflichen Bildung
sowie Wege zu ihrer Überwindung, Weinheim 1972
(poln.Original: Humanizacja Pracy a Funkcja Społeczna
Szkoły, Warszawa 1967 (2.Aufl.))
- Thalwitzer, Wolfgang: Zur Entstehung und Herausbildung des
pädagogischen Denkens im Spiegel der Frühschriften von
Karl Marx am Beispiel der "Ökonomisch-philosophischen
Manuskripte" und "Zur Kritik der Hegelschen Rechts-
philosophie. Einleitung", Dipl.Art. APW Berlin 1973 (M.)
- Thesen über Bedeutung, Aufgaben und Ergebnisse der wissen-
schaftlichen Sonnabend-Konferenzen des Deutschen Pädä-
gogischen Zentralinstituts 1952, in: Päd. 8(1953)2, 98ff
- Thomas, Siegfried: 1945-1949, in: DDR 1974, 9ff. (zit.
nach Ausg. Frankfurt 1975)
- Tobien, Günter: Unsere Arbeitserziehung - untrennbarer Be-
standteil der kommunistischen Erziehung, in: Päd. 31
(1976)2, 126ff.
- Tollkötter, Bernhard: Begriffshistorisches über 'Polytech-
nischen Unterricht', in: Sepp Steiner: Der polytech-
nische Lehrgang, Braunschweig 1965, 9ff.
- Tollkötter, Bernhard: Arbeit, Bildung, Gesellschaft. Pädä-
gogische Grundprobleme bei Pestalozzi, Marx und in der
Gegenwart, Wuppertal/etc. 197o
- Tomaschewsky, Karlheinz: Der Humanismus - das höchste Ziel
der deutschen demokratischen Schule. Herrn Prof.Dr.
Heinrich Deiters zum 7o.Geburtstag, in: Päd. 12(1957)
7, 487ff.
- Torhorst, Adelheid: Gedanken zur wissenschaftlichen Dis-
kussion über polytechnische Bildung, in: Päd. 13(1958)
9, 687ff.
- Torhorst, Marie: Zur Liquidierung reformerischer Tendenzen
in der Sowjetpädagogik in den 3oer Jahren und zur Aus-
einandersetzung mit deutscher Reformpädagogik in den
Jahren von 1945 bis 1956. Persönliche Erinnerungen
und Analysen, in: Jb.f.Erz.-u.Schulgesch. 17(1977),
165ff.

- Treichel, Hans: Karl Marx und die Entwicklung der sozialistischen Persönlichkeit, in: Jugendhilfe (1968)5, 129ff.
- Treichel, Hans: Karl Marx - das große Vorbild unserer Jugend, in: Gesch.unterricht u. Staatsbürgerk. 10(1968)5, 385ff. (a)
- Trinks, Karl: Karl Marx, Kinder und Kindererziehung, in: Wiss.Zschr.d.Techn.Hochsch. Dresden 3(1953/54)1, 141ff.
- Uhlig, Gottfried: Der Beginn der antifaschistisch-demokratischen Schulreform 1945-1946 (Mon.Paed. II), Berlin (DDR) 1965
- Uhlig, Gottfried: Zur Verwirklichung des Marxschen Erziehungsziels in der Deutschen Demokratischen Republik, in: Das Hochsch.wesen 16(1968)6, 367ff.
- Uhlig, Gottfried: Sozialistische Bewußtseinsentwicklung und Teilnahme am Klassenkampf, in: Päd.Forschung 9(1968)5-6, 21ff. (a)
- Uhlig, Gottfried: Die historische Entwicklung des Erziehungsziels in der Deutschen Demokratischen Republik, in: Päd. 24(1969)11, 1034ff.
- Uhlig, Gottfried: Geburtsurkunde der neuen Schule. 35 Jahre "Gesetz zur Demokratisierung der deutschen Schule", in: Päd. 36(1981)6, 468ff.
- Uhlig, Gottfried & al.: Zur Entwicklung des Volksbildungswesens in der Deutschen Demokratischen Republik in den Jahren 1949-1956 (Mon.Paed. XIV), Berlin (DDR) 1974
- Uhlig, Christa & Schwabe, Horst: Theoretische und methodologische Probleme der differenzierten Untersuchung der spätbürgerlichen Reformpädagogik, in: Päd. 36(1981)6, 527ff.
- Ulbricht, Günter: Der Philanthropismus - eine fortschrittliche pädagogische Reformbewegung der deutschen Aufklärung, in: Päd. 10(1955)10, 750ff.
- Ulbricht, Günter: Zur Marxismuskritik des Herbartianers Wilhelm Rein - ein Beitrag zur Auseinandersetzung mit der bürgerlichen Ideologie, in: Jb.f.Er.-u.Schulgesch. 7(1967), 133ff.
- Ulbricht, Günter: Die neue Qualität der Gedanken von Marx und Engels zur Arbeitserziehung, in: Polytechn.Bild.u.Erz. 17(1975)7, 269f.
- Vág, Otto: Die Verbreitung und der Einfluß der Resolution über Erziehung des Genfer Kongresses der I.Internationalen, in: Wiss.Zschr.d.Päd.Hochsch. Potsdam, Gesellschafts.-u.sprachwiss.Reihe 9(1965)2, 215ff.
- Über die Verbesserung der Ausbildung qualifizierter Arbeiter in den Berufsschulen (1949), in: UHLIG 1970, 327ff.

- Verfassung des kaiserlich königlichen polytechnischen Instituts in Wien, Wien 1818 (auch in: MENDE 1972, 66ff.)
- Verfassung des Deutschen Reiches (Weimarer Verfassung) (1919), in: Horst Hildebrandt (Hg.): Die deutschen Verfassungen des 19. und 20. Jahrhunderts, Paderborn 1974, 69ff.
- Verfassung der Deutschen Demokratischen Republik (1968), in: Die neue Verfassung der DDR (einl. Komm. v. D. Müller-Römer), Köln 1974 (a)
- Zum Verhältnis von Marxismus-Leninismus und Pädagogik. Bilanz der bisherigen Diskussion, in: Päd. 36(1971)2, 185ff.
- Verstärkung der sozialistischen Bildungspolitik. Beschluss des Parteivorstandes der SED (1947), in: Siegfried Baske & Martha Engelbert (Hg.): Zwei Jahrzehnte Bildungspolitik in der Sowjetzone Deutschlands. Dokumente. Erster Teil 1945 bis 1958, Berlin 1966, 57f.
- Verstärkung und Verbesserung der Parteibildungsarbeit. Entschließung des Parteivorstandes der SED (1948), in: Siegfried Baske & Martha Engelbert (Hg.): Zwei Jahrzehnte Bildungspolitik in der Sowjetzone Deutschlands. Dokumente. Erster Teil 1945 bis 1958, Berlin 1966, 65ff. (a)
- Vogeler, Heinrich: Die Arbeitsschule als Aufbauzelle der Klassenlosen menschlichen Gesellschaft, Hamburg 1921
- Volkov, V.I. (W.I. Wolkow): Der Kampf W.I. Lenins um Festigung und schöpferische Weiterentwicklung der Erziehungstheorie von Marx und Engels am Ende des 19. Jahrhunderts, in: Päd. 8(1953)3, 195ff.
- Volpicelli, Luigi: Storia della scuola sovietica, Brescia 1953 (dt.: Die sowjetische Schule, Heidelberg 1958)
- Wachtveitl, Erich: Marx/Engels: Über Erziehung, in: Eberhard Rauch & Wolfgang Anzinger (Hg.): Wörterbuch Kritische Erziehung, Starnberg 1973 (4. Aufl.), 225ff.
- Wandel, Paul: Zur Demokratisierung der Schule (1946), in: P. Wandel: Reden zur Kulturpolitik, Berlin (DDR) 1955, 19ff.
- Waterkamp, Dietmar: Lehrplanreform in der DDR. Die zehnklassige allgemeinbildende polytechnische Oberschule 1963-1972, Hannover/etc. 1975
- Waterkamp, Dietmar: Der Stellenwert des Persönlichkeitsbegriffs in der Lehrplantheorie der DDR, in: Oskar Anweiler (Hg.): Bildungsforschung und Bildungspolitik in Osteuropa und der DDR. Konferenzmaterialien, Hannover/etc. 1975, 87ff. (a)
- Weber, Hermann: DDR. Grundriß der Geschichte 1945-1976, Hannover 1976
- Weisbach, Reinhard, in: Lehrbogen für die Qualifizierung der Werktätigen. Zehnklassige allgemeinbildende polytechnische Oberschule. Lehrgang Geschichte (Hg. i. A. d. Min. f. Volksbild.). Lehrbogen 1, Berlin (DDR) 1961

- Werder, Lutz von: Nachwort zu: Gotthold Krapp: Marx und Engels über die Verbindung des Unterrichts mit produktiver Arbeit und die polytechnische Bildung, Frankfurt 1971, 169ff. (Nachdruck von KRAPP 1956)
- Werder, Lutz von: Sozialistische Erziehung in Deutschland. Geschichte des Klassenkampfes um den Ausbildungssektor 1848-1973, Frankfurt 1974
- Werner, Paul: Probleme von beruf und erziehung in der gegenwart, in: Päd. 2(1947)7, 9ff.
- Westphal, Werner: Karl Marx als Erzieher in seiner Familie, in: Päd. 8(1953)10, 721ff.
- Wettstädt, Günter: Zur Verfälschung der Marxschen Konzeption der polytechnischen Bildung durch westdeutsche Monopol- und Ostpädagogen, in: Polyt.Bild.u.Erz. 10 (1968)11, Sonderbeilage, 23f.
- Wettstädt, Günter: Die allseitige Entwicklung der Persönlichkeit ist nur im Sozialismus möglich, in: Polyt. Bild.u.Erz. 11(1969)10, 402ff.
- Wiese, Klaus: Der Begriff des 'pädagogischen Erbes' in der pädagogischen Geschichtsschreibung der DDR, Hausarb.f. 1.Staatsex. Berlin 1972 (Masch.)
- Wildangel, Ernst: Schlußbericht über die Tagungsergebnisse der Berliner Pestalozziwoche, in: die neue schule 1 (1946)2, 5ff.
- Winzer, Otto: Pestalozzi als Zeitgenosse, Berlin/Leipzig 1946
- Wittig, Horst E.: Die Marx'sche Bildungskonzeption und die zweite "Polytechnisierung" der Sowjetschule, in: Das Parlament. Beil. Aus Politik u. Zeitgesch. B IL/58, (1958), 657ff.
- Wittig, Horst E.: Marx on Education. Philosophical Origins of Communist Pedagogy, in: Soviet Survey (1959)30, 77ff.
- Wittig, Horst E.: Von der Marxschen "polytechnischen Bildung" zur "sozialistischen Erziehung in der Produktion", in: Päd.Provinz 14(1960)1, 59ff.
- Wittig, Horst E.: P.P.Blonskijs Beitrag zur Diskussion des polytechnischen Bildungsbegriffes, in: Die dt.Schule 54(1962), 544ff.
- Wittig, Horst E.: A.S.Makarenko und die "Marxsche Bildungskonzeption", in: Der evang. Erz. 14(1962) , 89ff.(a)
- Wittig, Horst E.: Die Marxsche Bildungskonzeption und die Sowjetpädagogik, Bad Harzburg 1964
- Wittig, Horst E.: Karl Marx - Leben und Werk. Gedanken zur Marxschen Bildungskonzeption, in: Karl Marx: Bildung und Erziehung. Studentexte zur Marxschen Bildungskonzeption (besorgt v. H.E.Wittig), Paderborn 1968, 286ff.
- Wittig, Horst E.: Die Marxsche Bildungskonzeption, in: Päd. u.Schule in Ost u. West 16(1968)5, 133ff. (a)

- Wolf, Siegfried: Die bildungspolitische und pädagogische Bedeutung Joseph Dietzgens, Diss. Zwickau 1976 (Masch.)
- Wolf, Walter: Das neue demokratische Erziehungsziel, in: die neue schule 1(1946)7, 4ff.
- Wolf, Walter: Polytechnische erziehung in der grundschule und zweijahrplan, in: Päd. 4(1949)1, 9ff.
- Wolf, Walter: Karl Marx über Kultur und Erziehung in der "Kritik des Gothaer Programms", in: Wiss.Zschr.d.K.-Marx-Univ. Leipzig, Gesellsch.-u,sprachwiss.Reihe 2 (1952/53)9-10, 453ff.
- Wolf, Walter: Zur Bedeutung der Auffassungen von Karl Marx über polytechnische Bildung in der Gegenwart, in: Math., Physik u. Chemie i.d. Schule 2(1953)7-8, 330ff. (a)
- Wolf, Walter: Zu den grundlegenden Gedanken von Karl Marx über Erziehung und Bildung, in: Päd. 8(1953)3, 166ff. (b)
- Wolf, Walter: Einige kritische Bemerkungen zu den Thesen des Deutschen Pädagogischen Zentralinstituts über die Konferenzen zum deutschen pädagogischen Erbe, in: Päd. 9 (1954)2, 123ff.
- Wolf, Walter: Die Verbindung des Unterrichts mit produktiver Arbeit und Gymnastik - die grundlegende Methode zur Erziehung allseitig entwickelter Menschen, in: Päd. 13(1958)6, 452ff.
- Wolf, Walter: Über das prinzipiell Neue der Verbindung des Unterrichts mit produktiver Arbeit bei Marx und Engels, in: Päd. 13(1958)9, 696ff. (a)
- Wolf, Walter: Arbeitsteilung und kommunistische Erziehung, in: Päd. 14(1959)4, 263ff.
- Wolf, Walter: Friedrich Engels und die sozialistische Pädagogik, in: Die Fachschule 3(1960)12, 446ff.
- Wolf, Walter: Arbeit und Erziehung. Probleme der sozialistischen Arbeitserziehung der heranwachsenden Generation, Berlin (DDR) 1961
- Wolf, Walter: Ein System der sozialistischen Arbeitserziehung schaffen, in: Einheit 20(1965)3, 42ff.
- Wolf, Walter: Zur pädagogischen Nutzung des schöpferischen Charakters der Lehren von Marx, in: Päd.Forschung 9(1968)3-4, 43ff.
- Wolgast, Heinrich: Ganze Menschen. Ein sozial-pädagogischer Versuch, Berlin 1910
- Wußing, Hans: Die École Polytechnique - eine Errungenschaft der Französischen Revolution, in: Päd. 13(1958)9, 646ff.
- Zetkin, Maxim: Clara Zetkin als Erzieherin im Hause. Erinnerungen (Geleitwort Gerda Mundorf), in: Jb.f.Erz.-u.Schulgesch. 3(1963), 229ff.

Ziegenfuß, Werner: Beruf und bildung. Ein beitrag zur kritik
der "kulturpädagogik", in: Päd. 3(1948)4, 13ff. u. 5,
1ff.



K.Marx und die Kinder

(Abbildung aus: TREICHEL 1968, 134)

Curriculum vitae

Am 15.4.1953 wurde ich als unehelicher Sohn der Erika Schneider in Obersuhl (Hessen) geboren.

Nach Erlangung der Hochschulreife an einem alt-/neusprachsprachlichen Gymnasium in Heringen/Werra (1972) arbeitete ich zunächst als Praktikant in einem Kinderheim und leistete dann einen Zivilen Ersatzdienst in einer Jugendherberge ab.

Im Jahre 1974 begann ich mit dem Studium der Fächer Erziehungswissenschaft, Psychologie und Soziologie/Wissenschaftliche Politik an der Philipps-Universität Marburg, wo ich 1978 den Grad eines Diplompädagogen (Fachrichtung Schulpädagogik) erwarb. Meine akademischen Lehrer waren dort insbesondere W.Klafki, L.Froese, P.R.Straumann und H.Messmer.

Inzwischen hatte ich die Studentin Ines Isecke geheiratet. Im Jahre 1975 wurde unsere Tochter Vanessa Lara geboren.

Nach dem Studienabschluß lehrte ich Deutsch als Fremdsprache an einer Sprachenschule, deren stellvertretender Direktor ich 1979 wurde. Im gleichen Jahr trat ich dann eine Stelle als wissenschaftlicher Mitarbeiter am jetzigen Institut für allgemeine und vergleichende Erziehungswissenschaft des Fachbereiches Erziehungs- und Unterrichtswissenschaften der Freien Universität Berlin an, die ich bis heute innehabe.

